



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Alla borde gå i särskolan!”

**En studie om bemötande, klassrumsmiljö och
kritiska situationer i två gymnasiesärskolor**

Charlotta Brorsson och Sara Östberg

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT14-IPS-12 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT14-IPS-12 SPP600
Nyckelord:	bemötande, klassrumsmiljö, kritiska situationer

Syfte: Syftet med föreliggande studie är att studera hur pedagoger i gymnasiesärskolan anpassar klassrumsmiljön för sina elever samt pedagogernas uppfattningar om kritiska situationer och hur de anser att man kan bemöta dessa.

Teori: De teoretiska utgångspunkterna för studien är sociokulturellt perspektiv på lärande samt relationellt och kategoriskt perspektiv.

Metod: Studien är inspirerad av etnografisk forskningsansats och Critical Incident Technique (CIT). Två gymnasiesärskolor i Sverige har besökts där intervjuer och enkäter har genomförts med verksamma pedagoger. Även deltagande observationer har utförts i och kring klassrum på de båda skolorna.

Resultat: Resultatet visar att de observerade klassrumsmiljöerna både är anpassade och inte för de elever som vistas där. En del klassrum är röriga och en del är mer avskalade. Enligt resultatet varierar användandet av pedagogiska hjälpmedel och anpassat stöd, inte bara mellan skolorna utan även mellan olika klassrum och pedagoger, och också hos samma pedagog vid olika tillfällen. Kritiska situationer betecknas av pedagogerna som bland annat brister i kommunikation och samspel mellan pedagog och elev, oförmåga hos pedagogen att bryta situationer som uppstår och utagerande elever. Bemötandet av elever i kritiska situationer anses av pedagogerna främjas av möjlighet till avskildhet och anpassat utrymme, lugn, handlingsplaner för kritiska situationer, tydlighet i miljön och kommunikationsstrategier.

Förord

I den här studien är vi två författare som har delat på ansvaret. Vi har besökt var sin skola och observerat samt samlat in material i form av intervjuer och enkätfrågor på var sitt håll. Den sammanlagda tid vi varit ute på fältet har dock varit likvärdig, och vi har använt samma material som underlag.

Det har varit värdefullt, lärorikt och roligt att gemensamt kunna diskutera och reflektera under arbetets gång. Vid litteratur- och forskningsgenomgången delade vi inledningsvis upp ämnesområdena. Som exempel påbörjade Charlotta historiken och Sara avsnittet om särgymnasieskolor, men under arbetets gång har vi båda lagt till, tagit bort och bollar texterna sinsemellan. Vi har fortlöpande redigerat varandras texter, vilket gjort att vi fått god inblick i varandras textavsnitt. Under analys och diskussion har vi tillsammans gått igenom och analyserat vårt insamlade material. Det har fungerat väldigt bra att arbeta via Google Drive, där vi på var sitt håll och vid var sin dator har kunnat föra samtal via chatfunktionen i programmet. Naturligtvis har vi samtalat en hel del på telefon och så ofta vi kunnat har vi träffats för att arbeta med studien. Vi kan båda, var och för sig, svara för hela studiens innehåll.

Vi vill tacka de två gymnasiesärskolor som tagit emot oss för att kunna genomföra denna studie, alla pedagoger som delat med sig av sina tankar och erfarenheter och låtit oss delta på deras lektioner. Vi vill också tacka vår handledare Lena Fridlund för tips, uppmuntran och vägledning särskilt under den förvirrande initiala fasen då vi tyckte att arbetet spretade åt olika håll. Sist men inte minst vill vi tacka våra stöttande familjer som har ställt upp i ur och skur med barnvakteri och annat. Ett speciellt tack till våra tålmodiga barn Arne, Helge och Ebba, samt ett extra tack till de två sistnämnda minstingarna som lånat ut sina namn till våra skolor i omvänd genusform.

Göteborg, maj 2014

Charlotta Brorsson och Sara Östberg

Innehållsförteckning

Förord

1. INLEDNING OCH BAKGRUND	4
2. SYFTE	5
2.1 Centrala frågeställningar	5
3. LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG	5
3.1 En historisk tillbakablick	5
3.1.2 En dyster tid	6
3.1.3 En ljusnande framtid	7
3.2 Gymnasiesärskolan idag	8
3.3 Policydokument och myndighetstexter	9
3.4 Utvecklingsstörning	9
3.4.1 Belastningsfaktorer och stress	10
3.5 Den fysiska miljön i skolan	12
3.6 Kritiska situationer - definitioner	13
3.7 Pedagogens förhållningssätt och bemötande	13
3.7.1 Synen på elever i kritiska situationer	14
3.7.2 Empatiskt, samarbetsbaserat och lågaffektivt bemötande	15
3.7.3 Praktiskt bemötande och kommunikation	17
3.7.4 Sammanfattning av litteratur- och forskningsgenomgången	18
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	19
4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande	19
4.2 Kategoriskt och relationellt perspektiv	20
5. FORSKNINGSANSATS OCH METOD	21
5.1 Etnografisk ansats	21
5.2 CIT - the Critical Incident Technique	22
5.3 Urval	23
5.4 Tillträde till fältet	24
5.5 Deltagande observation	24
5.6 Intervju, enkät och dokument	26
5.7 Översikt fältarbete	28
5.7 Bearbetning och analys	28
5.8 Validitet	29
5.9 Etiska överväganden	29
6. RESULTAT OCH ANALYS	30
6.1 Resultatpresentation	30
6.2 Yttre miljö	31
6.2.1 "Ljust och luftigt"	31
6.2.2 "Inga saxar eller knivar"	31
6.2.4 Sammanfattande reflektioner och analys	35
6.3 Inre miljö	37

6.3.1 “Varje elevs behov”	37
6.3.2 “Nu har vi samling ... eller så får ni se på nyheter på datorerna”	38
6.3.3 Sammanfattande reflektioner och analys	41
6.4 Kritiska situationer	42
6.4.1 “Skapa en positiv stämning på skolan”	43
6.4.2 “Man är inte dum i huvet för att man är utvecklingsstörd”	43
6.4.3 Sammanfattande reflektioner och analys	48
7. DISKUSSION	50
7.1 Metoddiskussion	50
7.2 Resultatdiskussion	52
7.2.1 Ett inkluderande synsätt	52
7.2.2 Ett traditionellt synsätt	53
7.2.3 Slutsats	54
7.2.4 Lärande i praktiken	55
7.3 Slutdiskussion	56
7.4 Didaktiska och specialpedagogiska implikationer	58
7.5 Vidare forskning	58
REFERENSLITTERATUR	59
Elektroniska referenser	61
Bilaga 1	63
Bilaga 2	64

1. INLEDNING OCH BAKGRUND

I november 2013 framkom det att funktionshindrade elever på en särskola spänts fast i sina stolar. Det handlar om barn med utvecklingsstörning, som inte själva kan förmedla sig. Barn som skolan upplever för röriga. Trots att begränsningsåtgärder är förbjudet enligt lag, så försvarade särskolans rektor kollegornas handlande med att "det är en beprövad metod och inte konstigare än att man har sele på små barn i en vagn". Särskoleelever har ofta svårigheter med bland annat koncentration och uppmärksamhet. Många elever har svårt för att sitta stilla. Personal borde vara utbildad på att fånga upp, motivera och tolka elever med olika funktionshinder. (Abrahamsson, Grann, Hejlskov Elvén, Nordin-Olsson, Råberg & Sjölund, 2014)

Det här är en del av en debattartikel som publicerades i tidskriften *Skolvärlden*, utgiven av fackföreningen Lärarnas Riksförbund. Det är en skakande text där vi som läsare börjar fundera över hur det ser ut på särskolor i Sverige idag. Skolan som nämns i artikeln hänvisar till att det finns stöd för metoden i Skollagen (SFS 2010:800), enligt paragraferna: "Särskild hänsyn till barnets bästa" samt "Barnets och elevens lärande och personliga utveckling" (Hedman, 2014).

Hur arbetar andra skolor när det gäller bemötande av barn och ungdomar som i vissa situationer betraktas som "jobbiga"? Hur arbetar pedagoger med anpassning av miljö och hur resonerar man kring elevers behov i olika situationer? Som blivande specialpedagoger har vi i denna uppsats valt att titta närmare på just detta.

När vi påbörjade denna studie, tog vi avstamp i ett gemensamt intresse för begreppet "lågaffektivt bemötande", vilket kortfattat innebär att pedagogen förmedlar trygghet och skapar en lugn miljö med positiva förväntningar (Hejlskov Elvén, 2009). Arbetsmodellen är utvecklad av framför allt McDonnell (1998) i Storbritannien och av Hejlskov Elvén (2009) i Danmark. Inför denna studie funderade vi kring om detta förhållningssätt är etablerat i Sverige? När och hur använder sig man i sådana fall av detta, och inte minst var?

Då vi båda har erfarenhet av att arbeta som pedagoger på gymnasieskolan, såg vi en möjlighet att med denna studie få en inblick i en annan skolform och kom fram till att gymnasiesärskolan skulle vara en intressant arena för oss att göra vår undersökning. Vi vill dock poängtera att studien lika gärna kunde ha gjorts i en annan verksamhet. Våra tankar om detta rör sig kring att det i alla klassrum, på alla skolor, kan förekomma elever som agerar på sätt som pedagogen kan ha svårt att hantera och som kan leda till kritiska situationer.

"Kritiska situationer" är ett centralt begrepp i den här studien. Med detta menas situationer som uppstår i eller kring klassrummet, i samband med en elevs funktionsnedsättning och till följd av otydlighet i miljö och kommunikation från omgivningen - situationer som pedagogen upplever är besvärliga att hantera och som mynnar ut i någon form av lärande.

Vår förhoppning är att denna studie, som är att betraktas som ett nedslag i verkligheten, ska vara av intresse för alla som kommer i kontakt med barn och unga som kan komma att hamna i kritiska situationer.

2. SYFTE

Syftet är att studera hur pedagoger anpassar klassrumsmiljön för sina elever samt pedagogernas uppfattningar om kritiska situationer och hur de anser att man kan bemöta dessa.

2.1 Centrala frågeställningar

- hur är klassrumsmiljön utformad?
- hur anpassar pedagogerna klassrumsmiljön för sina elever?
- vad uppfattar pedagogerna som kritiska situationer i klassrummet?
- hur anser pedagogerna att elever i kritiska situationer bör bemötas ?

Med pedagoger menas de yrkesutövare som har påträffats i samband med föreliggande studie, som på något sätt är involverade i arbetet med eleverna på de olika skolorna, det vill säga klasslärare, specialpedagoger, elevassistenter, habiliteringspersonal, kuratorer och praktiksamordnare.

3. LITTERATUR- OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG

Detta kapitel inleds med en kort historisk tillbakablick vad gäller samhället och synen på utvecklingsstörning. Därefter ges en kort beskrivning av hur gymnasiesärskolan ser ut idag samt några av de styrdokument som reglerar verksamheten. Efter det beskrivs vad det kan innebära att ha en utvecklingsstörning och några exempel på vilka svårigheter det kan medföra. Därpå presenteras några definitioner av kritiska situationer och avslutningsvis litteratur och forskning som berör bemötande, med fokus på pedagogers bemötande och syn på elever i kritiska situationer.

3.1 En historisk tillbakablick

Idiot, sinnesslö, efterbliven, utvecklingsstörd, utvecklingshämmad, begåvningshandikappad, intellektuellt funktionshindrad - vad allt har inte dessa barn och vuxna fått heta? (Grunewald, 2008, s. 15)

Benämningen för de människor som idag vanligtvis omtalas som personer med utvecklingsstörning har växlat över tid. En beskrivning av hur de olika begreppen har uppkommit och vad de har inneburit för de individer som har benämnts med dessa skulle kräva en gedigen beskrivning av alla de lagar och ideologier som har presenterats under åren. En redogörelse av det slaget ryms dessvärre inte i denna studie och nedan följer därför en mycket sammanfattad historisk tillbakablick över hur undervisningen och bemötandet av barn och ungdomar med utvecklingsstörning har sett ut i Sverige - från mitten av 1800-talet och fram till idag.

3.1.2 En dyster tid

Allmän folkskola infördes 1842 i Sverige. Skolundervisning hade förekommit tidigare, men endast för ett fåtal barn. Rätten att få gå i skolan började nu bli verklighet för många, dock inte för alla, till exempel inte för barn med utvecklingsstörning. För dessa inrättades istället olika skolanstalter (Skolverket, 2005). På anstalterna fick barn med utvecklingsstörning främst omvårdnad, men en del barn erhöll även viss undervisning. Det fanns en övertygelse om att ett kärleksfullt omhändertagande och olika pedagogiska åtgärder skulle göra att dessa barn skulle kunna utvecklas och bli självständiga. En tankegång som florerade under denna tid var att "skydda 'de sinnesslöa och svaga' mot den onda värld som omgav dem" (SOU 2003:35, s. 38). En av pionjärerna var Carlbeck som, på filantropisk grund, bedrev pedagogisk fostran för några av dessa individer (Engen, Klippe & Skoglund 2002; Grunewald, 2008).

I takt med att intelligenstestning startades under 1900-talets första decennier blev det allt vanligare att särskilja och kategorisera människor. Med hjälp av olika intelligenstester ansåg man sig nu kunna konstatera att många socialt utslagna var "sinnesslöa", som de benämndes vid denna tid. Detta ledde till att "fler sinnesslöa personer kom att betraktas som potentiellt asociala och skadliga för samhället [...] de blev utpekade och diskriminerade" (Grunewald, 2008, s. 64). De ansågs även ligga samhället ekonomiskt till last. Röster om att samhället måste skyddas från dessa individer gjorde sig nu hörda - tvärtemot det tidigare synsättet att de sinnesslöa skulle skyddas från samhället. Anstalterna blev nu ett sätt att stänga dem ute från övriga samhället (SOU 2003:35). I denna anda startade en politisk diskussion om rasbiologi, som så småningom kom att leda till att en lag om sterilisering instiftades för de "individer som på olika grunder ansågs psykiskt undermåliga" (SOU 2003:35, s. 38).

Några år senare, 1944, infördes en lag om undervisning och vård av sinnesslöa, vilken innebar att de "bildbara sinnesslöa" nu fick rätt till utbildning. De personer som ansågs vara "icke bildbara" fick genom denna lag rätt till asyler eller vårdhem, men de fick ingen utbildning (SOU 2003:35, s. 39). På vårdhemmen tog det lång tid innan alla fick den omvårdnad de hade behov av (Grunewald, 2008). Dessa verksamheter beskrivs exempelvis enligt följande:

Där kläddes alla intagna i likadana kläder, klipptes i samma frisyrier och vårdades med militär disciplin på sina håll och på löpande band på andra håll. Där fanns inga eller mycket få leksaker och där bedrevs ingen undervisning, dit kom sällan några föräldrar och anhöriga på besök och aldrig någonsin någon annan. (Axelsson, 2009)

En anledning till att samhället inte tog sitt ansvar att ta hand om alla de individer som man kallade sinnesslöa var att man vid denna tid lade skulden för sinnesslöheten på föräldrarna. Hejlskov Elvén (2009) beskriver att man fram till och med mitten av 1900-talet förklarade beteenden som ansågs avvikande och problematiska som ett resultat av störningar i anknytningsprocessen, eller felaktig uppfostran från mammans sida. Riksförbundet för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning (FUB, 2014) framhåller att "göm eller glöm", var uppmaningen till föräldrar som fick barn med utvecklingsstörning i mitten av 1900-talet.

Under 1950-talet uppdagades flera skandaler på olika "sinnesslöanstalter" runt om i Sverige, till exempel att många barn for illa och utnyttjades samt att många av de inskrivna inte var "sinnesslöa" (Grunewald, 2008). Dessa avslöjanden fick effekt och ledde till att en ny lag stiftades 1954. Denna lag innebar att skolsituationen utvecklades till det bättre för personer med utvecklingsstörning utan tilläggs-handikapp. Personer med grav utvecklingsstörning utestängdes dock fortfarande från skolväsendet (SOU 2003:35).

Ett exempel på en metod som användes för att hantera problematiska barn och ungdomar var "holding". Metoden innebar att man höll fast individerna tills de blev lugna, för att visa dem att man tog ansvar för deras ångest. Ett annat tillvägagångssätt för att tygla svårhanterliga beteenden var "återfödelse" där personen i fråga rullades in i en matta, för att efter några minuter hållas ut genom matttrullens ända - man "låtsades att de föddes igen [...] så att man kunde starta om från början" (Hejlskov Elvén, 2009, s. 21).

3.1.3 En ljusnande framtid

I slutet av 1950-talet, och med fortsättning in på 60- och 70-talen, uppstod ett stort intresse för samhällets svaga grupper, de människor som befann sig utanför samhället (Grunewald, 2008). Man började alltmer ifrågasätta hur de personer som vistades på anstalter egentligen hade det och kom till insikt om dessa institutioners negativa påverkan på de individer som tillbringade sina liv där (SOU 2003:35). Flera föreningar och förbund bildades som stred för förbättrade livsvillkor och rättigheter för personer med funktionsnedsättningar och andra marginaliserade grupper. Dessa organisationer fick också ett stort stöd i media (Grunewald, 2008).

På 1960-talet utformades principerna om normalisering och integrering, vilka syftade till att göra människor med utvecklingsstörning delaktiga i samhället. De skulle nu få möjlighet att

... leva så likt andra människor som möjligt, till skillnad från tidigare då de hade skiljts ut från andra. Tanken med dessa principer var inte att människor med utvecklingsstörning skulle tränas till att "bli 'normala', utan att de skulle ha en normal livssituation, likvärdig andra människors. (SOU 2003:35, s. 39)

Då den tidigare lagen från 1954 kritiserades för att vara otydlig och svåröverskådlig satte arbetet igång med att utveckla denna. Förslag lades fram om att avveckla anstalterna till förmån för öppna omsorger, att ge alla rätt till undervisning, utbilda personal och att utveckla hemmavård (Grunewald, 2008). När den nya lagen, omsorgslagen (1967:940), trädde i kraft 1968 fick alla barn och ungdomar med utvecklingsstörning, även de som tidigare benämnts som icke bildbara, lagstadgad rätt till undervisning (SOU 2003:35).

Till följd av de nya tankegångarna formulerades också "det miljörelativa handikappbegreppet", vilket åsyftar att ett handikapp uppstår i mötet med en icke-handikappanpassad miljö, snarare än att handikappet finns hos en individ (Larsson-Severinsson, Andersson & Tideman, 2009). Det paradigmskifte som nu tog plats, där fokus flyttades från individen till omgivningen, benämner Clark, Dyson och Millward (1998) som "the post-positivist paradigm". Sedan detta perspektivskifte ägde rum har synen på funktionsnedsättningar successivt förändrats.

Tidigare hade landstinget varit ansvariga för stödet till personer med utvecklingsstörning och nu tog kommunerna över. Detta ansågs bland annat vara ett steg i riktningen mot "en skola för alla" - ett begrepp som myntades i och med införandet av 1980 års läroplan för grundskolan. I denna anda stängdes även vårdhem och andra inrättningar och Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) infördes 1994 (Szönyi & Tideman, 2011; Söder, 2011).

Målet med kommunaliseringen var en strävan efter decentralisering. Man hoppades bland annat på en större integrering för elever med lindrig utvecklingsstörning, eftersom man trodde att flera av dessa skulle komma att gå i grundskola och på så sätt komma in i ett mer accept-

erande socialt sammanhang. Dock har det framkommit att elevantalet har ökat i särskolorna. Från slutet av 1990-talet till omkring 2010 har antalet elever dubblerats. Szönyi och Tideman (2011) lyfter frågan om detta kan ha att göra med komplexiteten i att bedöma huruvida en person har en utvecklingsstörning eller inte samt de nedskärningar som svensk skola utsattes för främst under 1990-talet.

3.2 Gymnasiesärskolan idag

Beslut om att en elev ska gå i grundsärskolan eller gymnasiesärskolan fattas av elevens hemkommun och eleven har då genomgått en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Man ska även ha vårdnadshavares medgivande, även om det finns undantagsfall (Skolverket, 2013a).

Gymnasiesärskolan är idag en fyraårig utbildning. Skolverket (2013a) skriver att:

Målgruppen för gymnasiesärskolan är ungdomar vars skolplikt har upphört, som påbörjar utbildningen före utgången av det första kalenderhalvåret det år de fyller 20 år, och som inte bedöms ha förutsättningar att nå upp till gymnasieskolans kunskapskrav därför att de har en utvecklingsstörning.

Det finns nio yrkesinriktade *nationella program* inom gymnasiesärskolan (Skolverket, 2013b). Skollagen anger att det ska ingå ämnen som ger programmet dess karaktär och det ska också finnas individuellt val (SFS 2010:800). Alla skolor har inte alla dessa inriktningar. Betygsskalan är femgradig och elever som läser nationella program kan även läsa ämnen från gymnasieskolan eller ämnesområden inom individuellt program (Skolverket, 2013b). Utbildningen inom nationellt program ska innehålla arbetsförlagt lärande, och varje elev ska ha en individuell studieplan (SFS 2010:800).

Utöver nationella program finns även *individuella program* där man läser ämnesområden istället för ämnen. Dessa program är utformade för de elever som har behov av en verksamhetsträning. Elever som går individuella program har dock möjlighet att kombinera ämnesområden med ämnen som ligger under nationella program, och då fattas detta beslut av rektor. Inte heller här erbjuder alla skolor samtliga inriktningar (Skolverket, 2013b).

Det finns även en skolform som är benämnd specialskola, och där tar Specialpedagogiska skolmyndigheten (hädanefter förkortat SPSM) beslut om eleven ska ingå. Denna skolform riktar sig till elever som “är döva, eller hörselskadade, eller har en grav språkstörning eller är dövblinda, eller har en synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning” (Skolverket 2013a, s. 10). I den här studien berörs inte specialskolan på ett närmare plan, men även denna skolform riktar sig alltså till elever med funktionsnedsättningar.

I läroplanen för gymnasiesärskolan påtalas bland annat att “huvuduppgiften för gymnasiesärskolan är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna ska tillägna sig och utveckla kunskaper” (SKOLFS 2013:148, s. 3). Ett av skolans mål är att varje elev “utvecklas så långt möjligt mot att kunna samspela i möten med andra människor utifrån respekt för skillnader i livsvillkor, kultur, språk, religion och historia” (s. 7).

För de som arbetar i gymnasiesärskolan finns ett antal riktlinjer att följa. Några av dessa är att “uppmärksamma och stödja elever som är i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra

skolan till en god miljö för utveckling och lärande” (SKOLFS 2013:148, s. 6). Därtill uttrycks även att läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven bland annat:

- utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt
- får möjligheter till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang
- får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling (s. 7).

3.3 Policydokument och myndighetstexter

Som pedagog i skolverksamhet finns det idag ett antal riktlinjer och bestämmelser att förhålla sig till i arbetet med barn och ungdomar. I Skollagen fastställs exempelvis att “alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål” (SFS 2010:800, kap3:§3). Vidare belyses i FN:s konvention om barns rättigheter (Utrikesdepartementet, 2006) vikten av att behandla alla barn med respekt och att barnets bästa ska komma i första hand vid alla åtgärder som rör barnet. Även i Salamancadeklarationen syns liknande tankegångar:

Vi är alla olika och vi lär på olika sätt. Var och en av oss har utifrån våra förutsättningar möjlighet att utvecklas. Först när barnet sätts i centrum och undervisningen anpassas efter var och ens behov kan vi uppnå en skola för alla. (Salamancadeklarationen, 1996, s. 5)

Utifrån ovan nämnda styrdokument, som endast är ett urval av alla de riktlinjer och bestämmelser som pedagoger har att förhålla sig till, finns en övergripande röd tråd; skolan ska anpassas efter eleven, inte eleven efter skolan.

3.4 Utvecklingsstörning

Då den här studien genomförs med tonvikt på gymnasiesärskolan, följer här en kort redogörelse för begreppet utvecklingsstörning. Ibland används även orden intellektuell funktionsnedsättning (FUB, 2013), begåvningsnedsättning, förståndshandikapp, mental retardation eller kognitiv funktionsnedsättning (Habilitering & Hälsa, 2011).

Att elever inom gymnasiesärskolan har denna diagnos är ett krav för att ingå i skolformen (Skolverket, 2013a). Inte sällan har en person med utvecklingsstörning andra tilläggsdiagnoser, såsom till exempel hörsel- eller synnedsättning, epilepsi, autism och, eller andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Gillberg, 2008; Vårdguiden, 2013). Man kan även ha andra diagnoser där utvecklingsstörning ingår, såsom Downs syndrom, Fragile X eller Prader-Willis syndrom, för att nämna några (Dahlgren, 2014). Har man en utvecklingsstörning och ett rörelsehinder kallas det för flerfunktionshinder. Det kan till exempel vara vid vissa fall av Cerebral Pares och andra funktionsnedsättningar (RBU, 2014).

Människor med utvecklingsstörning genomgår en långsam utveckling då de är barn och unga, vilket sedan följer med dem hela livet. Detta medför “svårigheter att ta emot och bearbeta information, att bygga upp egen kunskap och att använda sig av den kunskap man har” (Habilitering & Hälsa, 2011).

Funktionsnedsättningen kan definieras och kategoriseras i lindrig, måttlig, svår eller grav (Granlund & Göransson, 2011). Syftet med att göra dessa kategoriseringar kan vara att ta reda på vilket stöd personen kan ha rätt till, exempelvis särskola eller stöd i enlighet med LSS, lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade. Man utgår från tre olika kriterier vid fastställandet av diagnosen; att personen har en IQ under 70, att man har en låg adaptiv förmåga och att grunden till dessa bekymmer har uppstått innan man fyller 16 år. Åldersfaktorn återspeglas i begreppet utvecklingsstörning, att någonting har hindrat utvecklingen. Med adaptiv förmåga menas förmågan att klara av sin vardag på ett åldersadekvat sätt (Granlund & Göransson, 2011).

Intelligenskvoten kan ligga på olika nivåer, beroende på vilken kategori av utvecklingsstörning man har, och en del personer kan behöva mer stöd än andra. Man kan till exempel ha svårt att tolka och använda abstrakta symboler som till exempel bokstäver och siffror (Habilitering & Hälsa, 2011), svårigheter att lära sig saker, tänka abstrakt, kontrollera sina känslor och sitt handlande samt att minnas. Tydliga rutiner i vardagen, minneshjälpmedel och bildstöd kan underlätta i olika situationer (Vårdguiden, 2013).

Texter om utvecklingsstörning är ofta skrivna ur ett kliniskt perspektiv och med utgångspunkt i diagnosen och den kunskap som finns kring denna. Därför tycker vi att det också är viktigt att poängtera att personer med utvecklingsstörning, liksom de utan, är individer som är lika och olika varandra på många plan, med olika intressen, känsloliv och tankar.

3.4.1 Belastningsfaktorer och stress

Kunskap är en konsekvens av lärande, minne och omvärldssammanhang. (Granlund & Göransson, 2011, s. 17)

För att ge en bakgrund till olika faktorer som kan spela in vid såväl skapandet av en anpassad klassrumsmiljö som bemötande av elever med diagnosen utvecklingsstörning ges nedan några exempel på svårigheter som kan vara vanliga i samband med utvecklingsstörning och eventuella tilläggsdiagnoser, även om dessa naturligtvis varierar från individ till individ. Många gånger samverkar olika svårigheter och de kan vara svåra att skilja från varandra.

Personer med utvecklingsstörning tycks ta in kunskap och information på ett produktivt sätt om det som ska läras in är återkommande, i lagom takt och kan härledas till tidigare tillägnad kunskap. Att känna till personens egen förmåga att bearbeta informationen är viktigt för att anpassa tillvägagångssättet för inläring (Granlund & Göransson, 2011).

Vanligt förekommande är att ha en begränsad förmåga beträffande minnet. Det är främst korttidsminnet, även kallat arbetsminnet, som är svagt, vilket har en koppling till förmågan att göra många olika saker på en gång, eller att få mycket information samtidigt. Problem med korttidsminnet kan försvåra arbetet i exempelvis skolan då personen i fråga endast kan "ta in" en begränsad del av verkligheten. Att lära sig av nya situationer kan ta tid och göra att det blir svårt att skifta uppgifter (Levén, 2011; Utholm, 1998). Nedan följer exempel på andra funktionsnedsättningar som kan förekomma i samband med utvecklingsstörning.

Att ha begränsad Theory of Mind (ToM), eller mentalisering, innebär att man har svårt att förstå socialt samspel, interagera med andra och att uppfatta andras avsikter och känslor.

Personen har vanligtvis också en bristande förmåga när det gäller att förstå att man behöver berätta för andra vad man vill vilket ofta leder till svårigheter socialt och i inlärnings-sammanhang (Dahlgren, 2014; Fägerblad, 2011).

Svag eller stark central koherens betyder att personen har svårt att uppfatta sammanhang och helheter. Vanligen fastnar man för detaljer utan att förstå det övergripande sammanhanget, eller så förstås helheten men detaljerna missas (Dahlgren, 2014). Elever med svag central koherens har även svårt att "läsa mellan raderna" samt att uppfatta ironi. Personer med denna nedsatta förmåga kan också ha svårt att hitta till olika platser, uppleva obehag vid förändringar i aktiviteter, rutiner och miljö samt att överföra kunskap från en situation till en annan (Fägerblad, 2011; Granlund & Göransson, 2011).

Otillräckliga exekutiva funktioner innefattar svårigheter att avpassa och planera sitt beteende i olika situationer samt att vara flexibel. Man kan också ha svårt att hålla tillbaka impulser och att bryta negativa mönster och beteenden (Dahlgren, 2014). Svårigheter med tidsuppfattning är också vanligt i samband med denna funktionsnedsättning, och man kan behöva tydliga tidsangivelser för att förstå när något ska ske och i vilken ordning (Granlund & Göransson, 2011).

Slutligen nämns här perceptionskänslighet, eller sensoriska svårigheter, vilket innebär att personen är över- eller underkänslig för sinnesintryck såsom ljud, ljus, beröring, doft, temperatur et cetera. Platser med hög ljudnivå, starkt ljus och speciella dofter kan vara besvärliga såväl som utrymmen där många personer trängs samtidigt (Dahlgren, 2014; Fägerblad, 2011).

Hejlskov Elvén (2009) menar att ovan nämnda nedsatta funktioner, som han kallar grundläggande belastningsfaktorer, kan skapa stressfyllda situationer. Dessa kan i sin tur kan utlösa kaos för individen. Författaren beskriver att kaos ofta uppstår i samband med något han kallar situationsbestämda belastningsfaktorer; faktorer som är bundna till specifika händelser. Sådana faktorer kan exempelvis vara krav, konflikter, att inte förstå, plötsliga ljud eller ändringar, fasthållningar et cetera. Vidare menar författaren att belastningen helt enkelt blir för hög i stressfyllda situationer: "När den samlade mängden belastningar blir lite för stor reagerar vi ofta med olika beteenden eller får vissa symptom" (s. 130).

I samband med en sådan typ av belastning använder författaren begreppet "affekt", vilket karakteriseras av att känslor tas i uttryck genom beteendet. Hur man kan bemöta personer som befinner sig i, eller är på väg att hamna i affekt beskrivs närmare i avsnittet om lågaffektivt bemötande nedan. Hejlskov Elvén (2009) menar att omgivningen ibland kan se tydliga varningstecken då detta är på väg att ske. Sådana tecken kan till exempel vara särskilda ord eller ljud, särskilda rörelsemönster, "svarta ögon" och självskadande beteende. Även irritabilitet, aggressivitet, otrygghet och ångest kan vara tecken. Andra signaler kan ses genom att personen exempelvis avskärmar sig eller blir trött.

Varningstecken kan vara utmärkta redskap att använda för att anpassa pedagogiken till den enskilda brukaren. (Hejlskov Elvén, 2009, s. 150)

3.5 Den fysiska miljön i skolan

Kunskap om konsekvenserna för lärande ligger till grund för val av pedagogiska strategier. De pedagogiska strategierna behöver stöd av den fysiska miljöns utformning för att göra det möjligt för eleven att ta till sig kunskap och få förutsättningar för delaktighet. Därför behöver den fysiska miljön i skolan vara utformad så att den stödjer individens förutsättningar och möjlighet till lärande och valet av pedagogik. (SPSM, 2012a)

En tydlig klassrumsmiljö kan kännetecknas av att möbler och annan inredning är placerade så att eleverna förstår dess funktion. Då kan de fungera på bästa sätt. SPSM (2012b) beskriver att klassrummets möbler påverkar miljön utifrån flera perspektiv; pedagogiskt, socialt, visuellt, auditivt och luftmässigt. Inredningens funktionalitet, till exempel om det finns interaktiva tavlor, påverkar möjligheten till inläring, liksom även ergonomiska förutsättningar, såsom hur eleverna arbetar vid datorer. Därtill är det också viktigt att det finns olika möjligheter till förvaring, för att kunna möta såväl elevernas som verksamhetens behov.

Vilken form och storlek klassrummet har, och hur möblerna placeras, spelar också en viktig roll, till exempel när det gäller möjligheten till social interaktion (SPSM, 2012b). Fägerblad (2011) påpekar också att socialt samspel kräver mycket energi för en del elever och belyser vikten av att erbjuda elever avskildhet under dagen om behov finns.

När det gäller det pedagogiska materialet i klassrummet menar SPSM (2012c) att det bör vara utmärkt för att tydliggöra dess ändamål för eleverna. Även sittplatser och delar av rum är bra att märka ut, till exempel "blå hörnet". Färger och kontraster runt dörröppningar tydliggör miljön och ökar möjligheten till en förbättrad rumsuppfattning för de elever som har en synnedsättning liksom för de elever som har svårt att hitta i skolan, till följd av till exempel svag central koherens:

... att färgsätta lokaler utifrån färgsystem underlättar orienteringen. Till exempel kan särskilda färger på dörrar göra att det är lätt att minnas och känna igen sig. (SPSM, 2012c)

Med strävan om att skapa ett lugnt och studiefrämjande rum bör ljud- och ljuskällor ses över samt vilka synintryck som dominerar (Mesibov, Shea & Schopler, 2007). Olika elever kan behöva olika ljussättning. Elever som har en hörselnedsättning främjas till exempel av bra belysning för att lättare kunna läsa teckenspråk, ansiktsuttryck och läpprörelser (SPSM, 2012c). För elever som är ljuskänsliga kan det dock vara skönt att "arbeta i en avskärmad miljö utan lysrörsbelysning" (Fägerblad, 2011, s. 10).

Man bör tänka på att ljuset ska placeras så att eleverna inte bländas, även med tanke på rullstolsburna elever som har en annan ögonhöjd än andra. Belysningen ska helst vara möjlig att dämpa med dimmer och det är viktigt att tänka på att lamporna i klassrummet inte ger ifrån sig flimmer eller ljud som kan störa. För att slippa bli bländad av solen är det bra om fönster är försedda med persiennier eller andra solskydd. Pedagoger kan med fördel vara väl belysta, så att de syns tydligt. Detta kan göras med exempelvis en spotlight (SPSM, 2012d).

Scheman kan användas för hela eller delar av dagen, och dessa ska vara anpassade efter elevernas kapaciteter. Schemat kan vara utformat i såväl textform som i bildform, eller ännu mer konkret; i form av olika föremål som symboliserar varje ämne. Vissa elever kan även behöva ett individuellt schema, exempelvis på sin skolbänk (Mesibov et al., 2007).

Den fysiska miljön i skolan kan vara mycket ansträngande för elever med olika typer av funktionsnedsättningar, i synnerhet om det är rörigt, till exempel i form av mycket ljud, rörelse och andra intryck. Fägerblad (2011) menar att miljön kan vara så påfrestande att en del elever undviker att vistas där, alternativt reagerar med överaktivitet eller utbrott.

För att förstå hur miljön påverkar måste man se till både social och kulturell miljö; människorna som finns och har funnits runt den enskilde, samt hur den fysiska miljön varit och är dvs lokaler, deras utformning, möbler och annan utrustning m.m. Miljön, såväl den sociala som den fysiska, kan vara både stödjande och, möjliggörande och/eller hindrande i en viss vardagssituation. (Engen et al., 2002, s. 47-48)

3.6 Kritiska situationer - definitioner

Att som pedagog tillgodose varje elevs behov av stöd kan vara en utmaning, och ibland blir det kanske inte som man har tänkt sig. Då kan en kritisk situation uppstå. Det finns olika föreställningar om vad som kännetecknar en kritisk situation. Flanagan (1954) beskriver det på följande sätt:

By an incident is meant any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act. To be critical, an incident must occur in a situation where the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and where its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects (s. 1).

Enligt Prodait (2014) är en kritisk situation något som vi tolkar som ett problem eller en utmaning i ett visst sammanhang, snarare än en rutinemässig händelse. Ofta är en kritisk incident personlig för en individ. Incidenter blir endast kritiska om de är problematiska om individen ser dem på detta sätt. Det är efter händelsen har ägt rum som den definieras som kritisk.

Ytterligare en definition beskrivs enligt Flanagan (1954) som en situation som kan vara både positiv eller negativ. Det viktiga är att situationen påverkar utgången av händelsen, det vill säga att den är meningsfull för det som sker efteråt.

Definitionen av kritiska situationer är i den här studien situationer som uppstår i eller kring klassrummet, i samband med en elevs funktionsnedsättning och till följd av otydlighet i miljö och kommunikation från omgivningen - situationer som pedagogen upplever är besvärliga att hantera och som mynnar ut i någon form av lärande.

3.7 Pedagogens förhållningssätt och bemötande

I den här studien avses bland annat att studera pedagogers uppfattningar om bemötande i samband med kritiska situationer i gymnasiesärskolan.

I det följande utvecklas och problematiseras i synnerhet Greenes (2011) och Hejlskov Elvéns (2009) tankar. Båda dessa forskares förhållningssätt börjar få allt mer utrymme i den svenska diskussionen kring skolans bemötande, vilket kan ses genom att SPSM (2013) hänvisar till de båda författarna i sin litteraturlista gällande olika funktionsnedsättningar. Utöver ovan

nämnda författare behandlas även ett antal andra forskares och författares tankegångar kring ämnesområdet.

Inledningsvis beskrivs synen på elever i kritiska situationer, och några olika infallsvinklar kring detta. Därefter presenteras tankar kring bemötande och hur man kan vara verksam i att bemöta en elev i en kritisk situation, där urval av verktyg tas upp. Avslutningsvis nämns en del praktiska kommunikationsmetoder.

3.7.1 Synen på elever i kritiska situationer

Nordahl och Sörlie (2007) genomförde 1998 en undersökning kring barn och ungdomar med beteendeproblem i skolan, och fann fyra typer: social isolering, utagerande beteende, antisocialt beteende samt beteende som hindrar lärande och undervisning. Författarna lägger tyngden på att problemet för inläring främst ligger i själva undervisningssituationen och är utlöst av skolkontexten samt att man betraktar det som ett disciplinproblem:

Beteendeproblem handlar om i vilken utsträckning barnets beteende bryter mot gällande regler, normer och förväntningar i uppväxtmiljön och i samhället, och i vilken utsträckning beteendet avviker från åldersadekvat uppförande på ett sådant sätt att det hindrar barnets eget lärande och utveckling, hindrar eller skapar problem för andra (vare sig de är vuxna eller barn) och/eller hindrar positivt socialt samspel med andra barn och mellan barnet och vuxna. (Nordahl, Sörlie, Manger & Tveit, 2007, s. 30)

Greene (2011) använder och driver tesen “bakom varje störande beteende finns ett olöst problem eller en outvecklad färdighet, eller båda” (s. 297). Greene menar att det åligger pedagogerna att lära sig att hantera elevens olösta problem eller outvecklade färdighet tillsammans med eleven i en metod han kallar “Samarbetsbaserad problemlösning”. Denna metod beskrivs närmare nedan, i avsnittet om samarbetsbaserat bemötande. Greene framhåller att en vanlig inställning till barn med beteendeproblem är att “de kan om de bara *vill*” - en inställning som han menar ofta är felaktig. Ett mer adekvat förhållningssätt är, enligt Greene att; “barn gör rätt om de kan”. Med inställningen att elever “kan om de vill” har den vuxne som mål att få eleven att vilja lyckas bra och använder då till exempel belöningar eller bestraffningar med tanken att detta ska fungera som motivation. Som Greene påpekar kanske det emellertid handlar om att eleven faktiskt inte “kan göra rätt” och då är ett belöningsystem verkningslöst.

Liknande tankar uttrycks av Hejlskov Elvén (2009) som betonar att ett problembeteende kan handla om för höga krav och förväntningar i relation till personens förmågor. Författaren använder begreppet “problemskapande beteende”, med vilket han menar ett “beteende som skapar problem för personer i omgivningen” (s. 12) - inte nödvändigtvis för personen själv. Författaren menar att det är mötet mellan individen och omvärlden som skapar svårhanterade beteenden, och poängterar att lösningen därmed finns i professionellt och lyhört bemötande. Att beteendet är svårt för omgivningen att hantera menar författaren troligtvis handlar om att de metoder man använder för att hantera beteendet inte fungerar, vilket leder till en maktlöshet eftersom man har svårt att se på och uthärda beteendet. En av författarens utgångspunkter är att man som pedagog måste bestämma sig för att om en problematisk situation uppstår i skolan så är det nog ens eget fel, inte elevens eller någon annans fel. Genom att lägga ansvaret hos sig själv kan man påverka situationen. Om eleven inte uppträder så som man förväntar sig beror det, enligt författaren, på att han eller hon inte har förmågan eller förutsättningarna för det och då är det pedagogens ansvar att se till att anpassa förutsättningarna för eleven.

3.7.2 Empatiskt, samarbetsbaserat och lågaffektivt bemötande

Empati betyder ungefär inkännande, att man förhåller sig vaksam på den emotionella och kanske dolda kommunikation som en människa avger, och bemöter denna på ett aktivt sätt (Kinge, 2010). I bemötandet visas det förhållningssätt man har till andra, kopplat till förmågan till kommunikation och samspel. Danielsson och Liljeroth (1996) beskriver hur pedagogen bör försöka vara lyhörd och empatisk och fundera på vilka signaler som denne sänder ut, medvetet eller omedvetet. De beskriver också hur kommunikation och samspel kan användas för att starta positiva processer, medan kommunikation och tolkning som brister leder till osäkerhet i bemötandet. Kinge (2010) skriver om vuxnas empati gentemot barn med emotionella svårigheter, och menar att:

Vi som professionella försöker förstå barnets motiv för sitt beteende, vad som är handlingens och beteendets underliggande budskap, vad barnet omedvetet vill signalera och kommunicera, och hur vi kommunicerar denna förståelse tillbaka till barnet. (Kinge, 2010, s. 53)

Det kan vara svårt att skilja empati från andra närliggande känslor som medkänsla eller sympati, därför är det också viktigt att känna till hur empatiskt bemötande kännetecknas. I en situation där till exempel en pedagog kan använda sin empatiska förmåga är det viktigt att pedagogen även reflekterar över att vi "smittar" varandra ömsesidigt i våra känslor. Det är viktigt att förstå sin egen tolkning av en annans känslor, och att tolkningen kan vara påverkad av egna känslor eller att man inte kan skilja alls på sina egna känslor och den andres (Kinge, 2010).

Danielsson och Liljeroth (1996) diskuterar olika metoder för bemötande som kan användas i arbete med till exempel elever med utvecklingsstörning. Två begrepp som de använder är känslomässig inlevelse och terapeutisk hållning, där det sistnämnda "strävar efter att stödja individen i hans förmåga att utveckla känslor, kontakt och kommunikation och handskas med ångest, aggressioner, tvångsmässighet och andra uttryck för störningar" (s. 162).

Empatiskt bemötande är något som även Greene (2011) beskriver som en framgångsfaktor i samspel och vid hantering av problematiska situationer, vilket framgår tydligt i den metod han har utarbetat: Samarbetsbaserad problemlösning (Collaborative Problem Solving, CPS). Denna metod utgår från en kognitiv beteendemodell som syftar till att pedagogen ökar sin förståelse för eleven genom att identifiera elevens utvecklade färdigheter och olösta problem, det vill säga i vilka specifika, alltför kravfyllda, situationer som problem uppstår.

Metoden går ut på att eleven, med stöd av pedagogen, försöker komma underfund med i vilka situationer ett visst problem uppkommer genom att svara på frågorna vad, hur, var, när, vem?. När det olösta problemet har identifierats försöker pedagogen att tillsammans med eleven finna strategier för att eleven fortsättningsvis ska undvika att hamna i kritiska situationer och istället ligga steget före. Denna metod tar tillvara elevens egen kompetens samtidigt som pedagogen stödjer eleven att utveckla förmågor som till exempel att reflektera, analysera och problemlösning. Greene (2011) menar också att om eleven har svårt att uttrycka sig med ord eller är icke-verbal, kan pedagogen använda sin intuition och sina iakttagelser för att med exempelvis bildstöd peka på elevens bekymmer eller det som utlöser kritiska situationer. Det är viktigt att eleven själv beskriver sitt bekymmer.

I verkliga livet är de flesta bra lösningar förbättringar av tidigare försök som inte gav de resultat man hoppades på. (Greene, 2011, s.108)

Ett förhållningssätt som delvis är i linje med Greenes ovan beskrivna modell är lågaffektivt bemötande. Även här är syftet att stödja elevens egen förmåga att ta kontroll över sig själv och den problematiska situationen. McDonnel, Reeves, Johnson och Lane (1998), som benämner metoden "low arousal", beskriver ett antal grundläggande principer i bemötandet av elever som befinner sig i affekt, det vill säga i en kraftig känslotämning. Enligt dessa riktlinjer bör pedagogen först och främst försöka att förebygga affektsituationer, till exempel genom att anpassa de krav som är ställda på eleven. Då eleven ändå har hamnat i affekt är det enligt modellen viktigt att pedagogen använder strategier för att undvika att affekten ökar, till exempel genom att undvika ögonkontakt, fysisk beröring, dominerande kroppsspråk och en spänd hållning.

Hejlskov Elvén (2009), som också förordar lågaffektivt bemötande betonar, liksom Kinge (2010), att affekt smittar, vilket innebär att till exempel skäll kan leda till argsinthet. Av denna anledning menar författaren att det är av yttersta vikt att pedagogen själv utstrålar lugn, pratar med ett lugnande tonfall och försöker att undvika att smittas av elevens oro. Som pedagog behöver man använda sig av metoder som skyddar både eleven och sig själv från att gå upp i affekt, både när det gäller bemötande generellt sätt och metoder för att hantera våldsamt beteende. Förutom de principer som nämnts ovan, i samband med McDonnells et al. (1998) riktlinjer, poängterar författaren att det är viktigt att respektera det personliga utrymmet, det vill säga att inte vara för nära den elev som befinner sig i affekt:

Många brukare går själva två steg bort från oss om de blir oroliga. Det är en jättebra strategi. Problemet är att man som personal eller föräldrar ofta går efter. Man tycker det är jobbigt att man känner att man förlorar lite kontroll. Att gå efter innebär dock inte mer kontroll. Däremot innebär det en stor risk att brukaren inte kan behålla sin självkontroll och därför upplever kaos. (Hejlskov Elvén, 2009, s. 185-186)

Hejlskov Elvén (2009) menar att en princip som kan användas i detta sammanhang är: "När du känner behov av att gå framåt ska du gå två steg baklänges" (s. 186). Författaren menar att då man går bakåt istället för framåt skapas en möjlighet för personen i affekt att dämpa sin affektintensitet, men understryker samtidigt att metoden inte fungerar om det finns en risk att personen ger sig på andra eller skadar sig själv. Då kan istället avledning användas som metod.

Det som är viktigt vid avledning är att denna sätts in i början av en affektökning, innan personen ifråga har förlorat kontrollen. Ett sätt är att använda konkreta, tydliga avledningar, för att få personen att tänka på något annat än affektuppbyggnaden, till exempel att föreslå att göra eller äta någonting, uppmärksamma någonting som finns i personens närhet, sjunga eller ställa en fråga som personen måste fundera över - vad som än fungerar för att hindra att personen går in i affekt och hamnar i en konflikt. Ett annat effektivt sätt att avleda och affektreglera är att använda humor, eftersom man genom att skratta kan bli av med överskjutande affekt. Humor är enligt Hejlskov Elvén (2009) viktigt överlag då den ofta bidrar till att frambringa en "tillitsskapande miljö" (s. 195), vilket i sin tur är positivt gällande förmågan att behålla självkontrollen:

Att ha en relation med brukaren som bygger på värme och tillit innebär att risken för tillbud är liten och att vi till och med kan vara lite mer slarviga med våra metoder; brukaren fixar även pedagogiska misstag om hon har tillit till den som klantar sig. (Hejlskov Elvén, 2009, s. 195)

3.7.3 Praktiskt bemötande och kommunikation

Gör undervisningen begriplig för eleven. Om du utgår från elevens styrkor, förmågor och intressen stärks utvecklingsmöjligheterna. Delaktighet i planering av skolans vardag med fasta rutiner skapar trygghet och ger möjlighet till individuell anpassning i undervisningen. (SPSM, 2014b)

Se till att miljöerna är lugna och strukturerade. Det underlättar för eleven att orientera sig och fokusera på det väsentliga. Det gäller att tänka igenom klassrum, övriga ämnesrum, korridorer, matsal och utemiljö. (SPSM, 2014b)

För att bemöta barn och ungdomar i särskolan finns en del praktiska modeller för att komma tillrätta med kommunikationen. Här följer ett urval av några sådana varianter. De två första varianterna är ett helhetstänk för att göra exempelvis en hel skoldag tydlig och begriplig. De övriga riktar sig mer mot arbeta med en situation, såsom kritiska situationer eller andra situationer där det har blivit besvärligt på grund av bristande kommunikation eller där man behöver förstärka samspelet. Anledningen till att dessa nämns här är för att påvisa att det finns en rad kommunikationsstrategier som används mer eller mindre och som kan vara till hjälp för elever och pedagoger för att förstå varandra.

KASAM är ett begrepp som betyder att man upplever en känsla av sammanhang, något som är viktigt att tänka kring i arbetet med personer med utvecklingsstörning. Det handlar om att samspela vilket innebär att pedagogen strävar efter att "se, höra och förstå individerna, att begripa vad de begriper och förstå vad som intresserar dem och göra livet så gott som möjligt för dem" (Winlund, 2011, s. 23).

Begreppet TEACCH, som står för "Treatment and education of autistic and related communication handicapped children", är vad man även kallar för tydliggörande pedagogik. Pedagogen använder sig av bilder och text i kombination med auditiv kommunikation med strävan om att organisera den fysiska miljön och skapa en förutsägbar arbets- och aktivitetsordning. Man använder sig av "visuella scheman, rutiner med flexibilitet, arbets- och aktivitetssystem, visuellt strukturerade aktiviteter" (Karlsson, 2011, s. 222). Inför varje aktivitet stödjer pedagogen eleven i att besvara frågorna: "Var ska jag vara? Med vem ska jag vara? Hur länge håller det på? Vad ska jag göra sen?" (Mesibov et al., 2007).

Olika situationer blir med hjälp av TEACCH-modellen mer förutsägbara och lättare att hantera, eftersom den oro som kan förekomma i outtalade agendor eller förgivettaganden reduceras. Kända rutiner ger trygghet, men pedagogen kan också utmana eleven med inslag av nya aktiviteter, så kallat "scaffolding" (Mesibov et al., 2007). TEACCH-programmet riktar sig främst till elever med autism, men då autism förekommer som diagnos i samband med utvecklingsstörning beskrivs denna pedagogiska metod.

Sociala berättelser är en kommunikationsmodell som ibland även kallas för "ritprat". Detta är ett verktyg som kan användas för att förtydliga situationer, exempelvis om någonting "blir fel". Målet är att eleven ska lära sig mer om normer, och att bli medveten om egna och andras handlingar. Karlsson (2011) beskriver arbetsgången för sociala berättelser, som även kan liknas vid metoden seriesamtal, enligt följande:

- *Deskriptivt - inledningsvis beskrivande bakgrund om en viss situation, en viss händelse eller ett visst beteende*
- *Perspektivt - beskrivning av personens eller andras reaktioner. Vad de ser, hör, tänker och känner; hur de upplever situationen*

- *Direktivt - meningarna utformas positivt och berättar vad och hur personen ska göra för att lyckas i den aktuella situationen*
- *Kontrollmeningar - avslutande positiva påståenden med förslag på lösningar*
(Karlsson, 2011, s. 223)

AKK, som står för alternativ och kompletterande kommunikation, behövs för att ersätta eller komplettera ett bristande tal eller språk i kommunikationen mellan människor (Hjälpmiddelsinstitutet, 2014). Denna modell delas in i två sektioner där man i den ena använder kroppen som kommunikationshjälpmedel. Ett exempel på detta kan vara tecken som stöd, vilket är ett slags förenklat teckenspråk där man främst tecknar utvalda ord för att förstärka kommunikationen. I den andra formen av AKK används bilder och föremål. I den sistnämnda delen ingår Bliss och Pictogram, symboler och bilder, liksom även taktil kommunikation där man exempelvis känner på olika föremål som symboliserar något (Wilder & Granlund, 2011).

En funktionsnedsättning kan ge konsekvenser för individens lärande. Därför är valet av pedagogiska strategier, läromedel och andra läverktyg avgörande för elevens delaktighet i undervisningen. (SPSM, 2014a)

3.7.4 Sammanfattning av litteratur- och forskningsgenomgången

Synen på barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning och andra funktionsnedsättningar har förändrats radikalt från 1800-talet och fram till idag. Olika tiders kunskapssyn, värderingar och attityder, såväl som ekonomiska intressen, har ständigt präglat samhällets bemötande, vilket till synes har varit obarmhärtigt. Grunewald (2008) sammanfattar det på följande sätt:

Sinnesslövärdens historia är fylld av sorg, förtvivlan och besvikelser. Föräldrar har upplevt skuld och isolering, personalen skam för sina jobb och statsmakterna har blundat för nöden och misären hos de svagaste av sina medborgare (s. 19).

Numera eftersträvas att personer med utvecklingsstörning ska få möjlighet att leva så likt andra som möjligt. Såväl inom skolans styrdokument som i forskning kring bemötande finns det idag en tydlig linje; det är pedagogerna som bär ansvaret för att hjälpa elever med funktionsnedsättning att lyckas. Alla elever är olika individer vilket innebär att mycket handlar om att pröva sig fram och att det alltid måste vara elevens behov som står i centrum oavsett diagnos.

Det kan vara lite av ett detektivarbete att hitta orsaken till ett beteende och hitta förhållningssätt och pedagogik som fungerar. Hittar man däremot rätt insats kan det göra omedelbar skillnad. (Fägerblad 2011, s. 4)

4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Här redogörs för de teoretiska glasögon som vi anser ringar in vårt synsätt och som vi även kommer att använda oss av i diskussionsavsnittet i studien.

4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Då syftet med denna studie är att studera hur pedagoger anpassar klassrumsmiljön för sina elever samt deras uppfattningar om kritiska situationer och hur man kan bemöta elever som befinner sig i dessa, är det intressant att presentera en teori som handlar om samspel mellan individer, lärande och utveckling. För detta ändamål finns det en teori som passar särskilt bra, nämligen sociokulturell lärandeteori. Enligt det sociokulturella perspektivet är just samspel, lärande och utveckling centrala nyckelord: "det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter" (Säljö, 2010, s. 37).

Det sociokulturella perspektivet utgår från Vygotskijs idéer om hur människan lär och utvecklas i samspel med andra. Dessa tankar har sedan utvecklats av bland andra Säljö (2010). Vygotskij (1999) myntade begreppet "den närmaste utvecklingszonen", med vilket han åsyftade området mellan vad ett barn klarar av på egen hand och vad barnet klarar av med hjälp av någon annan, till exempel en lärare, en annan vuxen eller en kamrat. De kunskaper som barnet då erhåller kommer det sedan att ta med sig i framtida situationer på sin fortsatta väg genom livet: [...] det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt" (Vygotskij, 1999, s. 333).

Inom det sociokulturella perspektivet är en grundtanke att människan lär hela tiden. Säljö (2010) beskriver att lärandesituationer uppstår i varje "trivialt samtal, handling eller händelse" (s. 13). Man tänker sig också att den sociala, kulturella och historiska kontexten spelar en avgörande roll för hur samspelet utvecklas. Ytterligare ett kännetecken för det sociokulturella perspektivet är att språket ses som mycket centralt. Författaren påpekar att språket och andra fysiska artefakter används som redskap i samverkan mellan människor. Med fysiska artefakter menas till exempel penna, dator, kalender; redskap som mänskligheten har skapat för att underlätta sin tillvaro:

Om vi skall förstå hur människor använder kognitiva resurser, hur de lär och bemästrar situationer, kan vi inte bortse från att vi fungerar i samspel med artefakter; att vi hanterar situationer genom att utnyttja fysiska och intellektuella redskap. Genom dem kan vi lösa problem och behärska sociala praktiker som annars vore omöjligt. (Säljö, 2010, s. 76)

Ibland används inom det sociokulturella perspektivet begreppet "appropriera", vilket enligt Säljö (2010) betyder "ta över och ta till oss" (s. 119). I samspelet situationer approprierar individen andra människors kunskaper och erfarenheter och får samtidigt insikter samt ser mönster och möjligheter i de former av redskap som han eller hon redan behärskar (Säljö, 2010). Utifrån detta synsätt ser man individer som "ständigt på väg mot att appropriera nya former av redskap med stöd av vad de tidigare vet och kan" (s. 120).

4.2 Kategoriskt och relationellt perspektiv

Som teoretiska utgångspunkter har i den här studien även kategoriskt och relationellt perspektiv valts, mot bakgrund av att de är centrala inom det specialpedagogiska fältet och belyser två olika förhållningssätt beträffande hur pedagoger ser på och bemöter elever.

Det ena perspektivet benämns bland annat som det kategoriska perspektivet (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007; Persson, 1998), det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2007) och det medicinsk-psykologiska perspektivet (I-L Jakobsson, personlig kommunikation, 8 september, 2011). Ytterligare benämningar är det traditionella och det diagnostiska perspektivet (Ahlberg, 2007). Med utgångspunkt i detta förstnämnda perspektiv talar man om personer *med* svårigheter, det vill säga att svårigheterna är medfödda eller på annat sätt bundna till individen.

Det andra perspektivet kallas till exempel det relationella perspektivet ((Björck-Åkesson & Nilholm, 2007; Persson, 1998), det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007) och det pedagogisk-sociala perspektivet (I-L Jakobsson, personlig kommunikation, 8 september, 2011). Andra namn är det alternativa och det inkluderande perspektivet (Ahlberg, 2007). Utifrån detta perspektiv talar man istället om personer *i* svårigheter, med vilket man menar att svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i miljön.

Persson (1998) har utformat följande modell för de två perspektiven inom ett antal pedagogiska huvudområden:

	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever <i>i</i> svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

(Källa: Persson 1998:31)

De olika perspektiven känns igen från den här studiens historiska tillbakablick, även om de då inte nämndes vid namn. Som där beskrevs, var det i begynnelsen vanligt att tänka enligt det kategoriska perspektivet. Först på 1970-talet förändrades detta, till förmån för det relationella perspektivet, som uppstod i samband med att en rad olika utredningar gjordes och "det miljörelativa handikappbegreppet" infördes. I slutet av 1990-talet infördes en begreppsändring i skollagen, från "elever *med* behov av särskilt stöd" till "elever *i* behov av särskilt stöd". I en rapport från Skolverket (2005) betonas att detta markerar ett förändrat förhållningssätt där *i* betecknar ett behov av stöd som kan vara "tillfälligt, övergående eller under olika omständigheter", till skillnad från *med* som åsyftar ett stödbehov som "följer med personen i alla situationer" (s. 12). I enlighet med det nyare, relationella synsättet ska pedagogen försöka se den problematik som uppstår i relation till barnets miljö, till exempel klassrumsmiljön. Ansvaret ska därför inte läggas på barnet att anpassa sig till skolan, utan skolan måste anpassa sig till den variation av barn som den möter.

De olika perspektiven kan leda till olika konsekvenser för hur till exempel skolverksamheter och klassrumsmiljöer organiseras. Med utgångspunkt i det kategoriska perspektivet kan konsekvenser vara att fokus läggs på eleven med individuella insatser, i form av exempelvis tester, medan konsekvenser för det relationella perspektivet kan vara att individen istället ses i sin helhet, med analyser av skolmiljön och insatser på skol-, grupp- och individnivå (I-L Jakobsson, personlig kommunikation, 8 september, 2011). Bladini (2007), såväl som Nilholm (2007) framhåller att det traditionella, kategoriska synsättet fortfarande är vanligt i skolverksamheter, något som granskas i denna studie.

5. FORSKNINGSANSATS OCH METOD

Syftet med föreliggande studie är att studera hur pedagoger anpassar klassrumsmiljön för elever samt deras uppfattningar om kritiska situationer och hur man kan bemöta elever som befinner sig i dessa. Som utgångspunkt för studien har vi tagit avstamp i dels en etnografisk forskningsansats och dels i CIT - the Critical Incident Technique.

5.1 Etnografisk ansats

Kullberg (2004) beskriver att etnografi strävar efter att komma nära det man vill studera, undersöka processer och kontexter i en specifik kultur. Som forskare befinner man sig ute på fältet tillsammans med dem man vill lära sig mer om. Kullberg, såväl som Jeffrey och Troman (2004), menar att etnografi lämpar sig väl vid studier av just klassrummet när man eftersträvar att utveckla förståelse för sociala kulturella processer i miljöer där utbildning bedrivs.

Det viktigaste sättet att få etnografisk information är enligt Kullberg (2004) att se och lyssna. För att kunna upptäcka något nytt och uppfatta de detaljer som man vanligtvis filtrerar bort i vardagslivet menar författaren att forskaren behöver vara nyfiken och uppmärksam, vilket vi har eftersträvat då vi genomfört vår studie.

Metoder som har använts i studien är deltagande observation, intervju, fältsamtal, enkät samt insamling av dokument. Inom etnografi används begreppet triangulering då flera data-

insamlingsmetoder används. Genom att samla in data från olika håll har vi kunnat sätta samman, tolka och jämföra det vi har sett, hört och läst (Stukát, 2011).

En etnografisk studie brukar vanligtvis pågå under flera månader eller år på fältet, någon som vi tyvärr inte har haft möjlighet till. Vi har befunnit oss på fältet under några dagar och vill därför poängtera att vår undersökning endast är inspirerad av en etnografisk ansats. Jeffrey och Troman (2004) benämner denna form av forskning med begreppet *compressed-time-mode*. Författarna uttrycker att då forskaren observerar fältet under en kort period är det eftersträvansvärt att leva aktörernas liv så långt det är möjligt, med strävan om att inte påverka forskningen eller forskningsfältet. Författarna menar att denna typ av etnografi kan fånga dynamiken i ett sammanhang och synliggöra mindre påtagliga sociala strukturer och relationer.

5.2 CIT - the Critical Incident Technique

Teoriutvecklingen inom specialpedagogisk forskning har vuxit fram ur teorier som främst är kopplade till andra fält, till exempel pedagogik, sociologi, medicin och psykologi. För att finna svar på specialpedagogiska frågeställningar utgår man ofta från forskning som har gjorts inom dessa närbesläktade fält (Ahlberg, 2007). Att den specialpedagogiska forskningen håller ett öppet sinne gentemot andra discipliner ser vi som en styrka då det möjliggör en berikande källa till kunskap inom ämnet specialpedagogik.

I den här studien har *The Critical Incident Technique* (CIT) använts. Detta är en teknik och metod som introducerades av Flanagan (1954), och som i begynnelsen användes för att definiera upplevelsen av arbetskraven hos soldaterna i det amerikanska flygvapnet (Flanagan 1954; Andersson & Nilsson, 1966). Tekniken har senare utvecklats och kommit att användas i olika samhällsvetenskapliga grenar, exempelvis inom psykologi, socialt arbete och pedagogik (Johansson & Sandberg, 2012a).

Inom det pedagogiska fältet har CIT bland annat använts i en studie om lärande och delaktighet i förskolan (Johansson & Sandberg, 2012b). Författarna beskriver tekniken som användbar exempelvis när man ska dokumentera och reflektera över vissa situationer, och som lämplig fortbildning för att öka kompetensen hos pedagoger. Tekniken kan alltså användas för att synliggöra föreställningar och utmana såväl värderingar och normer.

Vi anser att CIT är en teknik som är kompatibel med vår etnografiska ansats, då den innefattar begrepp och tillvägagångssätt som är relevanta och som ger en ytterligare struktur till vår studie. Den fungerar som en inre ram för arbetet, och ett stöd för vår analys.

CIT känns igen som en i huvudsak kvalitativ och induktiv teknik, där man samlar in fakta kring beteende rörande kritiska situationer inom vissa definierade ramar. Det finns dock ingen rigid regelsättning för hur datan bör samlas in, utan detta bör modifieras efter möjligheterna att komma åt relevanta händelser i den kontext man vill undersöka. Observation, intervjuer, fokusgruppsintervjuer och enkäter är vanliga inslag inom tekniken. Vad som dock utmärker CIT är att såväl observationer som intervjuer fokuserar på insamling av data som presenteras utifrån minnet av de händelser som är i fokus. Det är alltså respondenternas minnesbilder av kritiska situationer och känslan kring dessa som ligger till grund för det empiriska materialet.

Observatören bör vara objektiv, och att de svar man funnit kan förklaras som fakta visar sig till exempel genom att flera observatörer upptäcker samma sak. Finner observatörerna likheter kan en bedömning göras. I en djupare analys är relevansen för bedömningen svårare, vad gäller observationernas eller intervjuernas olika förutsättningar. Studierna bör göras utifrån viss kunskap om människans etablerade beteende samt med viss bakgrundsfakta kring omgivningen av situationerna, och baserat på detta kan hypoteser formuleras (Flanagan, 1954).

Det finns fem delar av CIT som bör upprätthållas inom tekniken:

- *Fastställa de allmänna målen*
 - *Upprätthålla planer och specifikationer*
 - *Samla in uppgifterna*
 - *Analysera data*
 - *Tolka och rapportera data*
- (Johansson & Sandberg, 2012, s. 14)

Med allmänna mål menar Flanagan (1954) vad som upplevs som fungerande eller inte fungerande i en situation. Det kan vara svårt att finna ett helt objektivt mål, beroende på till exempel vilken ställning respondenten har. Att vid intervju använda sig av öppna frågor med enkla formuleringar kan vara ett sätt att ringa in målen. Efter att målen är fastställda ska man sedan upprätthålla planer och specifikationer, vilket handlar om att observatörerna bör ha samma instruktioner när de går ut i fältet. För det första bör de aktuella situationerna definieras och för det andra bör det finnas relevans i relation till de allmänna målen, till exempel vilken typ av kritiska situationer som avses. Därefter bestäms vilken typ av datainsamling man väljer att göra.

Analysen ska utifrån de allmänna målen identifiera likheter och skillnader i hur situationer beskrivs utifrån de data som har samlats in, och detta görs ofta med hjälp av att man skapar kategorier för att klassificera de beskrivna situationerna. Materialet genomläses ett flertal gånger och forskarna fortsätter att sortera och kategorisera. Kategorierna är inte bestämda sedan tidigare, utan skapas under arbetets gång. Detta utvecklas mer under kapitlet om studiens analys. Slutligen ska materialet tolkas och rapporteras, och här är det viktigt att man tydligt lägger fram de eventuella brister som arbetet har, och förstås resultatet och vikten av detta (Flanagan, 1954; Johansson & Sandberg, 2012a).

5.3 Urval

För att kunna komma ut i skolor för att observera och ställa frågor, i detta fall gymnasie-särskolor, krävdes att ett urval gjordes. Eftersom studien syftar till att presentera ett antal pedagogers upplevelser kring vissa fenomen, utan avsikt att generalisera, har urvalet av informanter varit selektivt snarare än slumpmässigt. Individer med kunskaper och erfarenheter som är av relevans för studiens frågeställningar har på olika sätt valts ut.

Dels gjordes ett så kallat bekvämlighetsurval, vilket innebär att informanter som fanns nära till hands valdes (Trost, 2010). Vi valde två skolor där en av oss redan hade kontakt med verksamma pedagoger, så kallade gatekeepers (Hammersley & Atkinson, 2007). Dessa personer utgjordes i det ena fallet av en vän, och i det andra fallet av en rektor som en av oss tidigare varit i kontakt med å yrkets vägnar. Med stöd från dessa två personer blev vi inbjudna

till deras respektive skolor, som ligger i två angränsande kommuner. Då våra två kontakter i sin tur tillfrågade ett antal personer som arbetade på respektive skola, fann vi ytterligare informanter att observera, intervjua och dela ut enkäter till. Detta benämns som frivillighetsurval (Stukát, 2011) och snöbollsurval, även kallat snowball sampling (Bryman, 2004). Under rubriken validitet diskuteras dessa urvalsmetoder närmare.

5.4 Tillträde till fältet

En person på var och en av skolorna kontaktades, via e-mail och telefon. De fick då information om syftet med studien, att vi önskade observera pedagogers arbete i klassrummet, utföra intervjuer och eventuellt enkäter. Även information om att deltagandet var frivilligt och att pedagogerna, eleverna och skolan garanterades full anonymitet delgavs. De etiska aspekterna beskrivs närmare under avsnittet om etiska överväganden. Det poängterades särskilt att vi strävade efter att lära oss av särskolans pedagogers kunskaper och erfarenheter och att syftet inte var att bedöma hur pedagogerna arbetade. Personerna tillfrågades sedan om de var intresserade av att delta i studien och de var båda tillmötesgående och välkomnade oss att besöka skolorna.

Efter positivt svar från de båda pedagogerna resonerades kring huruvida vi skulle besöka båda skolorna tillsammans eller en skola var. För- och nackdelar vägdes och vi kom fram till att vi, för de observerades bästa, skulle besöka en skola var. Önskemålet med observationerna var ju att verksamheten skulle fortgå som vanligt, helst utan att vår närvaro skulle inverka allt för mycket (Jeffrey & Troman, 2004). Vi förmodade att närvaron av oss båda troligtvis skulle inverka mer än om endast en av oss var närvarande. Därefter kontaktades var sin pedagog på respektive skola och datum och tider bestämdes.

Fangen (2005) menar att det är av vikt att fundera kring hur man presenterar sin forskning för de personer som är delaktiga i den. I detta fall handlade det om att studera klassrumsmiljön, med ett särskilt fokus på hur pedagogerna anpassar denna för sina elever, samt deras uppfattningar om vad kritiska situationer är och hur de kan hanteras. Vetskapen om studiens syfte kan påverka deltagarna att agera annorlunda än de annars hade gjort och att avslöja exakt för pedagogerna och eleverna vad studien skulle handla om, eller exakt vad vi var intresserade av att titta närmare på skulle av denna anledning inte vara optimalt. Samtidigt är det av etiska skäl viktigt att informera de medverkande om syftet med forskningen och få samtycke från dem att medverka i den. För att hantera detta dilemma menar Bryman (2004) att man som forskare bör vara "reasonably honest" (s. 297), det vill säga lagom ärlig med sina intentioner. Med detta i åtanke skickades, innan vi besökte de båda skolorna, missivbrev (se bilaga 1) som personal, elever och vårdnadshavare kunde ta del av. Väl på plats presenterades för eleverna att vi skrev en uppsats och att vi ville se hur det är i ett klassrum. För pedagogerna talade vi i förväg om att vi skulle observera deras arbete i klassrummet, men inte att vi i synnerhet var intresserade av att titta närmare på hur de arbetade med att anpassa miljön för sina elever.

5.5 Deltagande observation

Deltagande observation är en vanlig etnografisk metod och även kompatibelt med CIT. Det innebär att man är en del av det man vill forska om, vilket är idealiskt om man vill uppleva

processerna i den kontext och den kultur man observerar. Då man är på plats bör man inledningsvis ställa frågor som: Hur tror vi att det är? Hur kan vi förstå verkligheten? Vilka förutfattade meningar eller förhållningssätt bär vi med oss? är viktiga frågor att ställa i detta sammanhang (Fangen, 2005).

Som deltagande observatör kan man anta rollen som mer eller mindre aktiv. Fangen (2005) beskriver att man kan inta en avvaktande roll som observatör, vilket innebär att man ställer sig utanför de man avser studera, för att se vad de säger och gör. Man kan också välja en mer aktiv roll där man involverar sig i samspel med de personer man observerar. Aspers (2011) belyser att den vanligaste formen då man använder observation som forskningsmetod är att vara delvis deltagande, det vill säga att man deltar till viss del på ett socialt plan, men inte aktivt i de aktiviteter som observeras, eftersom man anpassar sin roll till den miljö man valt att observera. Fangen (2005) framhåller att det i klassrum dock fungerar med passiv observation på vissa plan, men att man kan behöva gå ur rollen och agera mer informellt vid raster och liknande för att skapa en mer avslappnad situation.

Deltagande observation är, som namnet anger, en metod där du deltar - inte bara som forskare, utan också som människa. (Fangen, 2005, s. 31)

Enligt Aspers (2011) kan man oftast inte veta före tillträdet till fältet hur ens roll kommer att bli. Författaren menar också att det är så gott som omöjligt att delta utan att påverka genom någon form av interaktion. Att vara aktiv kan påverka vad som sker, och påverkan kan också vara en nödvändighet då observatörens förförståelse och erfarenheter byggs på med den information som hämtas in under själva observationen.

Två hela skoldagar tillbringades på respektive skola där vi deltog i tre olika klasser vardera. Vi strävade hela tiden efter att försöka "smälta in" i verksamheterna och inte påverka de individer som befann sig där alltför mycket. Under observationerna strävade vi efter att anpassa oss efter de olika situationer som uppstod i klassrummet, det vill säga att vi anpassade våra roller som aktiv eller avvaktande observatör, beroende på vad som föll sig mest naturligt.

Den ena av oss antog rollen som mer passiv under sina observationer. Efter att ha kort presenterats för klasserna, kunde observatören följa lektionen och göra anteckningar från en plats i klassrummet med god överblick. Vid sidan om att delta i de klasser som var planerat fick observatören även möjlighet att titta in i andra klasser under pågående lektioner. Detta gav en möjlighet att betrakta klassernas storlek och klassrummens utseende i respektive klassrum. Det fanns tillfällen då elever interagerade med observatören, som då valde att svara och gå in i en mer deltagande roll. Något annat hade varit både ohövt och inte heller på något sätt fört arbetet framåt.

Den andra av oss var mer aktivt deltagande. Då några elevassistenter var frånvarande dagarna då observationerna utfördes föll det sig naturligt att interagera med eleverna och hjälpa till med det som behövdes. Att vara passiv och endast titta på allt som hände hade i sammanhanget känts onaturligt. Gruber (2007) menar att då forskaren rycker in som vikarie, eller på annat sätt hjälper till med något, kan legitimera dennes roll i skolan. Huruvida Grubers resonemang stämmer i detta fall är svårt att veta, i synnerhet då fältarbetet gjordes under så kort tid. Observatören upplevde att den pedagog hon tillbringade mest tid med uppskattade insatsen, men fick även intrycket att en annan pedagog inte var lika positiv. Eftersom möjligheten inte fanns att sitta ner och observera klassrummets interiör valde denna observatör att fotografera klassrumsmiljön när inga elever eller pedagoger var närvarande. Då

kunde observatören med hjälp av fotografierna, i lugn och ro beskriva klassrumsmiljön efter observationerna, vilket även ses som fältanteckningar (Aspers, 2011).

I enlighet med CIT hade vi inför observationerna funderat på vad vi egentligen ville observera, vilken typ av kritiska situationer vi ville se (Flanagan, 1954). Fangen (2005) pekar på att man inte kan observera allt och att det därför är klokt att arbeta utifrån några huvudteman eller perspektiv. Med detta i åtanke hade vi beslutat oss för att i första hand observera klassrumsmiljön, med ett särskilt fokus på hur pedagogerna arbetade med att anpassa miljön för sina elever. Samtidigt som man har några huvudteman i bakhuvudet bör man som observatör också ha ett öppet fokus så att man "låter fältet tala för sig självt" (Fangen, 2005, s. 79), så att det man ser inte styrs för mycket av sina förhandsantaganden. Detta försökte vi också tänka på då vi utförde våra observationer. Ingen av oss hade tidigare varit på en gymnasiesärskola, varken privat eller i yrket, vilket kan ses som positivt då vi med öppet sinne kunde betrakta det vi såg och hörde. Samtidigt kan vi inte komma ifrån att vi med all säkerhet hade förutfattade meningar om verksamheterna.

Fältanteckningar görs oftast på fältet eller nära tillfället då observationen har gjorts, och syftar till att återge det man upplevt. Att anteckna vad som händer, när, i vilken miljö och relevanta intryck kring händelserna i relation till teori är grundläggande inom deltagande observation (Aspers, 2011). Fangen (2005) framhåller att det i vissa fältstudier passar bäst att anteckna under tiden observationen utförs medan forskaren i andra fall behöver skriva efteråt, ur minnet. För den ena av oss fungerade det både att anteckna stödord i stunden, i klassrummet, men även att göra tillägg i efterhand och utveckla texten kring stödorden. För den andra av oss passade det bättre att anteckna i efterhand. På väg hem noterades då stödord och citat från dagen och vid hemkomsten skrevs utförligare beskrivningar av dagens fältarbeten.

5.6 Intervju, enkät och dokument

För att studera pedagogers uppfattningar om elever i kritiska situationer, hur de kan hanteras samt vilken roll klassrumsmiljön spelar i relation till dessa valdes att intervjua ett antal av de olika skolornas pedagoger. För att få reda på människors uppfattningar om saker och ting är ett lämpligt sätt att helt enkelt fråga dem (Severin, 2002).

Beroende på vilket spelrum man vill ge den som intervjuas finns olika sätt att bedriva en forskningsintervju, vilket också får olika konsekvenser för resultatet (Stukát, 2011). Den intervjumodell som valdes för föreliggande studie kan kallas ostrukturerade intervjuer. Vi utgick från en intervjuguide där vi hade ringat in de områden som vi avsåg att fråga om och ställde frågorna i den ordning som det föll sig naturligt (Björndal, 2005; Stukát, 2011). Stukát (2011) menar att det i en intervju där intervjustrukturen inte är låst till korta fasta svar generellt sett är lättare att få fram spännande material. För att styra intervjuerna i önskad riktning, men samtidigt inte styra respondenterna alltför mycket, gjordes ett antal öppna huvudfrågor som utgångspunkt (se bilaga 2), vilket också är förenligt med CIT. Dessa frågor återkom såväl under intervjuer som i enkätform. De beskrivs mer utförligt nedan, i avsnittet om enkäter.

Avsikten var att intervjua samtliga av de pedagoger som hade observerats i klassrummen, vilket en av oss fick möjlighet att göra. Den andra av oss intervjuade några av de pedagoger som hon hade observerat, men inte alla. Eftersom vi innan intervjuerna ägde rum hade deltagit

i verksamheten kunde vi ställa relevanta frågor kring sådant som vi tyckte var intressant att få veta mer om, till exempel hur pedagogerna tänkte kring vissa av de situationer som hade uppstått i klassrummen.

Tidigare forskning har visat att om intervjupersonen förstår syftet eller nyttan med intervjun får han eller hon lättare att besvara frågor och samtala kring ämnet. För att tona ner eventuella spänningar hos intervjupersonerna informerades de därför, innan intervjutillfällena, om att de skulle bli tillfrågade om klassrumsmiljö och kritiska situationer. De försäkrades även anonymitet och konfidentiell behandling av de uppgifter som lämnades ut (Kvale & Brinkmann, 2009). Vid intervjutillfällena fick respondenterna själva välja en lämplig plats där intervjun skulle äga rum. Under intervjuernas gång fördes anteckningar kring det pedagogerna berättade, ibland endast stödord och ibland hela citat. Väl hemma transkriberades stödorden och citaten till en sammanhängande text.

När tillfälle gavs ställdes, utöver de organiserade intervjuerna, även spontana, ostrukturerade frågor till övrig personal som var verksam inom de olika skolorna, så kallade fältsamtal (Hammersley & Atkinson, 2007). Det var lärare, elevassistenter, specialpedagoger, en skol-kurator och en praktksamordnare - personer som slumpmässigt påträffades i klassrummen, korridoren eller personalrummet. Att samtala med dessa personer gav möjlighet till att få ytterligare information om de olika skolorna, till exempel om den yttre miljön, klassernas storlek, arbetsuppgifter och skoldokument. Genom dessa samtal kunde också en bild av dessa personers uppfattningar om kritiska situationer fångas upp, liksom den "allmänna känslan i korridorerna". Aspers (2011) menar att just denna typ av datainsamling kan ge en större förståelse för fältet, och genom att frånga forskningsfrågan i vissa situationer kan nya erfarenheter skapas, och i vissa fall kan teorin under pågående arbete till och med komma att förändras.

Som komplement till intervjuerna användes även enkäter, i syfte att ytterligare utöka det empiriska materialet. Ett så kallat ostrukturerat frågeformulär med samma frågor som vår intervjuguide (se bilaga 2) användes. Ett antal enkäter i pappersform lämnades i lärarnas arbetsrum, på skrivbord och i personalrum. Dessa lämnades sedan på skolorna tillsammans med frankerade kuvert, med hopp om en hög svarsfrekvens. Med öppna frågor, frågor utan svarsalternativ, kunde informanten själv välja hur den ville svara; korta eller långa meningar, beskrivande eller fåordigt (Stukát, 2011). Öppna frågor kan fördelaktigt användas inom CIT och bör då innehålla både positiva och negativa exempel. Frågorna ska vara beskrivande i avseende att berätta om *vad* som hände, *hur* det gick och *vad* utfallet blev, eller som vi valde att fråga; *vad man hade kunnat göra annorlunda* (Johansson & Sandberg, 2012a).

Även dokument som beskriver de olika skolornas visioner och arbetssätt samlades in. Vi fick tillgång till dessa efter förfrågan till pedagoger på plats. Detta gjordes efter att observationer, intervjuer och enkäter hade utförts, eftersom vi inte ville påverkas av det som lästes i de olika dokumenten. Den ena av oss fick tillgång till en verksamhetsbeskrivning, som vid terminsstart hade lämnats till elever och vårdnadshavare som skulle börja i skolan, samt en handlingsplan som används vid våld och hot om våld. Den andra av oss fick tillgång till skolans verksamhetsbeskrivning och dess plan mot diskriminering och kränkande behandling. Dokumenten har främst använts för att ge en bild av skolans hållning kring ämnen som tangerar våra frågeställningar, och i viss mån har de använts för att göra jämförelser med vad som observerats på fältet och i svar från intervjuer och enkäter.

5.7 Översikt fältarbete

Informanter/arenor Datainsamlingsmetod

	<i>Observation</i>	<i>Fältsamtal</i>	<i>Intervju</i>	<i>Enkät</i>
Klassrum, korridorer	10			
Klasslärare/ specialpedagoger	5	2	8	-
Elevassistenter/ habiliteringspersonal	10	5	-	2
Kuratorer	-	1	-	-
Praktiksamordnare	-	1	-	-

5.7 Bearbetning och analys

När man analyserar insamlat material måste man välja vad man ska ha fokus på, det går exempelvis inte att få med allt man sett under en observation. Därför extraherar man materialet och förenklar det, man väljer alltså ut vilka delar som är viktiga att ha med. Därefter sorterar och jämför man, vilket kan innebära att man ser ett mönster (Björndal, 2005).

Analysen inleddes genom att läsa igenom det transkriberade materialet ett flertal gånger. Detta gjorde att vi även hade god kännedom om varandras erfarenheter på fältet. Studiens frågeställningar var utgångspunkt för att i första steget ha fokus på vilka delar som var betydelsebärande. Överstrykningsfunktionen på datorn användes samt olika färgmarkörer för att förtydliga vilka områden som berördes. När samtligt material var markerat, såg vi att det gick att utläsa tre olika kategorier som vi då benämnde i rubrikform och flyttade också texterna till rätt rubrik. Detta tillvägagångssätt kallas inom CIT att man utvecklar en referensram (Flanagan, 1954).

Därefter analyserades texterna inom kategorierna och en kategoriformulering skapades (Flanagan, 1954), det vill säga att underkategorier bildades. Kategorierna i detta steg ska enligt CIT inriktas på händelser som "kretsar runt samma kärna, problem eller orsak" (Johansson & Sandberg, 2012a, s. 17). Fokus var då att se på materialet utifrån det kategoriska respektive det relationella perspektivet. Även här användes markeringsverktyget på datorn och stycken färgkodades i rött (kategoriskt) och grönt (relationellt). Ibland gick områdena in i varandra och vi diskuterade oss då fram till en lösning. I enlighet med CIT har vi sedan inom varje kategori tittat på likheter och skillnader, och i detta steg är det befogat att fundera kring *varför* det ser ut som det gör, *hur* det kan förstås och även vilka *resultat* detta ger (Johansson & Sandberg, 2012a). Avslutningsvis gjordes en analys utifrån det övergripande sociokulturella perspektivet, där vi resonerade kring lärande och utveckling i klassrummet.

5.8 Validitet

De negativa aspekterna gällande den typen av urval som har valts för denna studie, det vill säga bekvämlighetsurval, frivilligt urval samt snöbollsurval, kan vara låg representativitet och generaliserbarhet. Det vill säga: kommer undersökningen att kunna säga något rent övergripande och som kan sägas gälla alla gymnasiesärskolors pedagoger och anställda? Troligtvis inte. Då studien är kvalitativ är dock inte avsikten att generalisera resultatet - snarare eftersträvades att få en fördjupad förståelse för hur man kan se på kritiska situationer inom gymnasiesärskolan. Stukát (2011) menar att en vinst med denna typ av undersökning kan vara viss relaterbarhet, det vill säga att läsaren känner igen sig och kan ta till sig innehållet för att göra jämförelser med den egna verksamheten.

Vad gäller validiteten och reliabiliteten i studien kan kort sägas att vi inte kan uppskatta ärligheten i de svar som samlats in, eller att vi alltid blivit rätt tolkade eller själva tolkat rätt (Stukát, 2011). Däremot har våra frågor ställts på ett ärligt och undersökande sätt, och vi anser att vi haft god kontakt med de respondenter vi intervjuat vilket skapat ett gott samtalsklimat. Vi vill poängtera att resultatet endast grundas på några få observationer, intervjuer och enkäter, av och med några få pedagoger, och att vi därför inte kan uttala oss om hur det egentligen förhåller sig i verkligheten. Det presenterade resultatet baseras endast på de tolkningar som gjorts utifrån det vi har sett och hört under vissa omständigheter.

5.9 Etiska överväganden

Då en studie som handlar om människor ska påbörjas finns det antal etiska riktlinjer att ta hänsyn till. Vetenskapsrådet (2010) tar upp begreppen forskningsetik, vilket belyser vikten av att värna om studiens deltagare, och forskareetik, vilket handlar om forskarens relation till studien som ska genomföras.

Kvale och Brinkmann (2009) betonar vikten av att det är viktigt att informera studiens deltagare om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan i studien. Vidare menar han att deltagarna behöver informeras om att de uppgifter som de lämnar ut behandlas konfidentiellt, vilket innebär att data som identifierar deltagarna inte redovisas. I studien utgör observationer av elever under 18 år en del av metodansatsen. Vid observation är det viktigt att få samtycke från de personer som ska observeras samt från deras vårdnadshavare om de är minderåriga. Som nämnts tidigare skickades missivbrev (se bilaga 1) till pedagoger, elever och vårdnadshavare i de klasser där vi avsåg att utföra observationerna. Om någon elev eller vårdnadshavare hade informerat oss om att de inte ville att eleven skulle observeras skulle vi ha respekterat detta så till vida att de eleverna inte hade omskrivits i datamaterialet. Så var dock inte fallet då samtliga samtyckte till att vi utförde våra observationer.

Enligt Vetenskapsrådet (2010) är det även viktigt att beakta begreppet forskareetik. Vilka tankar har vi som forskare om forskningsdeltagarna och om verksamheten som har studerats? Som observatör, och som forskare överlag, bör forskningen bedrivas utan förutfattade meningar, även om vi inser att det kan vara svårt. I rollen som forskare är vi intresserade av att veta mer om någonting specifikt och vi har medvetna, och troligtvis även omedvetna, förväntningar om vårt forskningsresultat. Och det är just här forskare måste vara vaksamma, så att våra förväntningar inte blir till sanningar.

6. RESULTAT OCH ANALYS

I det här kapitlet presenteras resultatet och i anknytning till redogörelsen av det empiriska materialet presenteras också fortlöpande analyser av materialet. Empiri och teori utgör således inte separata delar utan varvas kontinuerligt i detta avsnitt.

Överlag, har vi strävat efter att inte särskilja de båda skolorna, utan istället skrivit samman vad vi anser är väl beskrivande text utifrån studiens olika teman. Detta beror på dels etiska skäl och dels eftersom det inte har någon betydelse för resultatet då detta inte är avsett att vara en jämförande studie. Skolorna i studien kallas “Abbeskolan” och “Helgaskolan”, vilka är två fingerade namn. De pedagoger som omnämns i studien har olika person-namn, även dessa är fingerade. Dessa fingerade skol- och personnamn används i vissa delar av texten för att göra den mer lättillgänglig för läsaren.

Resultatet är indelat i ett antal kategorier som utkristalliserades vid analysen av det insamlade datamaterialet. Följande tre huvudkategorier har valts:

- Yttre miljö
- Inre miljö
- Kritiska situationer

Till att börja med ges skildringar av miljön runt omkring de skolor som observerades, grundade på våra intryck och fältanteckningar, för att skapa en överblick av de båda verksamheterna. Därefter presenteras de tre övergripande kategorierna i rubrikform, enligt de delar som vi valt att avgränsa oss till. Under varje huvudrubrik återges inledningsvis delar av de dokument som beskriver verksamheterna.

I resultatdelen presenteras utvalda fältanteckningar samt representativa citat från intervjuer och enkäter. Dessa återges delvis fristående, i kursiv stil, och delvis i berättande text. Varje huvudkategori avslutas med sammanfattade reflektioner och analys där vi funderar kring det vi har sett, hört och fått till oss skriftligen från pedagoger och andra verksamma i de två skolorna, i relation till den litteratur och forskning som har presenterats om vårt ämnesområde.

6.1 Resultatpresentation

I den här studien har två skolor besökts och studerats. Den ena skolan är belägen i en storstad i Sverige och den andra i en småstad, i en kommun som gränsar till storstaden. De båda skolbyggnaderna är belägna nära en huvudgata där bilar, bussar och andra trafikanter rör sig i ett ständigt flöde. Skolorna gränsar också mot var sin kommunal gymnasieskola.

Entrén ligger nästan dold bakom ett staket mot vägen, och en liten nästan oansenlig skylt visar skolans namn. (Fältanteckningar, mars 2014)

Skolan är ett till synes litet, lågt hus, särskilt i jämförelse med de stora byggnader som finns runt omkring. (Fältanteckningar, mars 2014)

Upplevelsen var att de båda skolorna ligger lite undanskymt, mellan större byggnader och med oansenlig skyltning. Tankar om hur man genom historien har betraktat människor med utvecklingsstörning är inte långt borta; hur barn har gömts och glömts. Hur en skola ser ut på utsidan säger dock kanske inte så mycket om hur det är på insidan. Här börjar vår tid på fältet, på två gymnasiesärskolor i Sverige.

6.2 Yttre miljö

Med den yttre miljön menas korridorer, klassrum och övergripande miljöer. Vi har valt att titta på tydlighet och tillgänglighet samt hur våra informanter uttrycker sina tankar om detta. När det gäller miljöobservationerna har vi använt oss av tankar kring hur man anpassat lokalerna efter generella behov som man kan ha vid exempelvis en utvecklingsstörning. Att miljön inte alltid är möjlig att påverka, som hur en byggnad geografiskt är placerad eller att byggnaden ursprungligen inte var tänkt som skola, är aspekter som kan tas i beaktande. Främst har vi valt att studera hur väl man anpassat de befintliga lokalerna i det skick de är i, hur de används och hur man arbetar i dem. Inledningsvis presenteras en titt på hur skolorna själva beskriver sina lokaler i sina verksamhetsbeskrivningar.

6.2.1 “Ljust och luftigt”

I en verksamhetsbeskrivning beskrivs Abbeskolans lokaler som ljusa och luftiga, utrustade med många datorer och smartboard. Vidare redogörs för att det finns lokaler för estetiskt skapande, musik och teater. Även ett kök finns enligt beskrivningen på skolan där eleverna kan laga mat eller baka samt ett uppehållsrum där eleverna på raster kan koppla av eller umgås med sina vänner. Helgaskolan beskrivs som en skola med mycket utrustning, bland annat står det i verksamhetsbeskrivningen att de tillhandahåller olika typer av studios för såväl musikinspelning, bildskapande, tv-spelsbaserad träning, vilorum, möjlighet till bad och man trycker på vikten av att eleverna har möjlighet till individuella redskap.

6.2.2 “Inga saxar eller knivar”

När vi väl gjorde entré i respektive skola erhöll vi olika upplevelser gällande skolornas lokaler och andra utrymmen. Det första intrycket av Abbeskolans inomhusmiljö var att det är en skola med trångt om utrymme:

Det är tidig morgon när jag stiger in i skolbyggnaden. Väl inne möts jag av en hall som mynnar ut i en lång, smal korridor. Längs med korridoren finns flera olika dörrar, några är stängda, några öppna och några står på glänt. Jag skymtar två elever i ett klassrum som sitter vid var sin dator och en lärare som går in och ut i ett annat klassrum. I övrigt verkar byggnaden folktom. På den ena sidan av korridoren finns ett stort antal gröna skåp och på den andra sidan en anslagstavla med olika papper. Jag ställer mig och läser på ett papper som har rubriken “veckobrev”. Plötsligt avbryts jag då en lärare som går förbi mig stöter till min väska som jag har hängandes över axeln. (Fältanteckningar, mars 2014)

Känslan av att det var ont om plats upplevdes även i några av klassrummen som besöktes, till exempel ett musikrum:

Jag upplever rummet som mycket trångt. Det finns ett stort skrivbord med en dator, högtalare och några andra apparater på, ett trumset och några bongotrummor samt ett antal höga skåp och en låg hylla med pärmar. I det ena hörnet finns en liten soffa och framför den ett antal stolar och pallar. Det resterande golvutrymmet är obefintligt och det känns som att möblerna och musikinstrumenten är inklämda i rummet tillsammans med elever, lärare och assistenter som sitter ihopträngda i soffan, på stolar och pallar. I taket hänger dessutom en stor kontrabas. (Fältanteckningar, mars 2014)

Helgaskolan består av två våningar, till skillnad från Abbeskolan som endast har ett våningsplan. Vid den första anblicken av Helgaskolan observerades att flera korridorer varvas med större rum, vilket gav en känsla av rymd. Lokalerna upplevdes dock som röriga, beroende på korridorernas och trappornas olika riktningar. Inga anvisningar eller platskartor till vart olika klassrum och salar låg syntes till.

Jag ser inga scheman eller hjälpande bilder (Fältanteckningar, mars 2014).

Miljön upplevdes rent generellt som avskalad:

Miljön är ganska kal med vita väggar, här och där sitter det planscher eller bilder, på en plats finns ett bokbord och en bokhylla som innehåller litteratur riktad mot ungdomar, mestadels skönlitteratur som fantasy eller spänningsromaner. De flesta korridorer har fönster mot baksidan men lärarnas rum ligger i en fönsterlös korridor. (Fältanteckningar, mars 2014)

På Abbeskolan har man genomgripande arbetat med färger för att presentera och avgränsa rum på ett tydliggörande sätt:

På dörrarna finns papper i olika färger med olika texter, "Blå rummet", "Gula rummet" etc. (Fältanteckningar, mars 2014).

På Helgaskolan gavs även tillfälle att besöka det individuella programmets lokaler, som ligger på övervåningen. Dessa lokaler har ett eget kök, badrum och upplevelserum och det finns hjälpmedel i form av liftar, bilder för kommunikation och skyltning. Det verkar dock som att lokalerna inte är helt anpassade efter de elever som vistas där, något som en av pedagogerna på skolan tyckte vara väl medveten om:

Lokalerna ligger på övre plan, vilket gör eleverna beroende av hiss om de är rullstolsburna. Kurt poängterar att nödutgången vid exempelvis brand är markerad vid ett fönster som vetter mot en brandstege, vilket skulle kunna försvåra en eventuell utrymning av lokalerna för rörelsehindrade elever. (Fältanteckningar, mars 2014)

Klassrummen som observerades på skolorna ser olika ut, med avseende på storlek, möblering och dekorationer. Några av klassrummen inger ett avskalat intryck. Andra har betydligt mer synligt material:

Varje bänk har en nedfälld dator, dessa används inte. Eleverna sitter både ihop och själva, fyra elever sitter bredvid sina klasskamrater och två sitter enskilt. Längst bak, några rader ifrån eleverna, sitter assistenter och en praktikant med assistent. Det finns en anslagstavla som täcker nästan en långsida av rummet, med bilder, teckningar, texter m.m. Klassrummet upplevs trivsamt men något rörigt. (Fältanteckningar, mars 2014)

Den ena väggen är täckt av en stor anslagstavla. På denna finns det uppsatt, lite här och där, bland annat foton på eleverna och elevernas namn. Det finns också spridda papper med olika texter, färger och storlekar, till exempel elevernas mål. En mängd annan information, såsom individuella scheman och ett bildschema finns också uppsatt på tavlan. I en bokhylla bredvid finns pussel, spel, böcker, papper, små lådor med allt möjligt, lite huller om buller. Som förstagångsbesökare är det många intryck och mycket information att ta in. (Fältanteckningar, mars 2014)

Julia och Helena arbetar i var sitt litet klassrum på en av skolorna. Vid samtal visar det sig att de har tankar kring röriga klassrumsmiljöer och dess konsekvenser:

Det är för trångt, och för många onödiga saker som gör det stökigt, för mycket intryck. ... Det är svårt för eleverna att få arbetsro eller att avlägsna sig ... Ljudisolationen är dålig. (Intervju, mars 2014).

Jag önskar att det fanns grupprum till klassrummet. I min klass är det en elev som är ljudkänslig och en elev som vill hålla på med ljud - det är svårt. Hörlurar utestänger inte ljudet helt ... Man kan ha klassråd om att alla är olika. (Intervju, mars 2014)

Både i Abbeskolan och Helgaskolan arbetar man med elever från de olika årskurserna på samma lektioner. Det kan alltså vara elever från år 2, 3 och 4 på samma lektion. Under observationerna var det mellan två och åtta elever i varje klassrum under lektionstid. Det var ofta en pedagog och två assistenter närvarande.

Klara uttrycker att hon önskar att några av eleverna på individuella programmet skulle ha fler tillgängliga valmöjligheter, särskilt som hon beskriver att flera av eleverna har svårt att kommunicera och ett större utbud av synligt arbetsmaterial skulle kunna ge eleverna stöd att uttrycka egna åsikter:

Har en klass med elever på tidig nivå och jag skulle vilja ha det mer inbjudande, till exempel böcker och praktiskt arbetsmaterial, men har elever som inte klarar det. Klassen har fem elever och fem personal, en pedagog och fyra klassassistenter. (Intervju, mars 2014)

I klassen finns en flicka som behöver en tydlig miljö. Detta är ett dilemma för pedagogen, och hennes tankar kring detta visar att hon funderar mycket kring hur hon ska finna den bästa lösningen:

Just för den här tjejen är det viktigt att vi tar bort saker, skalar bort. Vi har en avskalad miljö nu. Jag skulle vilja ha mer för de andra, ge dem möjligheten att kunna välja, men hon fixar inte det. Hon är en känslig tjej. Hon har varit i två år i klassen, men skulle behöva en mindre grupp. Just nu jobbar hon mycket i ett eget spår. (Intervju, mars 2014)

Vid observation upplevdes ett av klassrummen som omsorgsfullt möblerat för att skapa möjlighet till social interaktion. I mitten av rummet finns bland annat två bord som har satts samman till ett, och intill bordet ett antal stolar.

En hög och lång bokhylla står placerad med kortsidan mot den ena väggen. Den skjuter ut några meter i rummet och bakom bokhyllan skymtar några kartonger, en korg med textilier och en sopskyffel. Utrymmet verkar fungera som en avlastningsplats. I rummet finns också en soffgrupp, bestående av två soffor, ett soffbord och några stolar. Därtill är det gott om ledigt golvutrymme. (Fältanteckningar, mars 2014)

Vid samtal med Kenneth berättar han att just soffgruppen utgör en viktig del i undervisningen, för att främja kommunikationen i klassen:

Jag har mer och mer börjat arbeta med social kompetens. Det är det viktigaste man kan få med sig från skolan, det är ett långsiktigt projekt. Eleverna får ofta arbeta med att intervjua folk. Rummet är mer inriktat på att samtala nu. Att vi har en soffgrupp är viktigt, för att bolla frågor. (Intervju, mars 2014)

Observatören lade märke till att det finns gott om outnyttjat golvutrymme i klassrummet, men ingen enskild plats för elever att sätta sig som om de vill avlägsna sig från gruppen. Då Kenneth tillfrågades om detta svarar han:

Mitt klassrum är inte speciellt anpassat för mina elever, det används också av andra elever när det är fritids, rast eller när andra elever har lektioner. Ibland gör vi ett hörne om en elev har behov av det, men ibland försvinner det behovet och då tar vi bort det. (Intervju, mars 2014)

I ett annat av skolans klassrum, som är betydligt mindre än ovan nämnda, finns däremot en avskild plats:

I rummets ena ände finns också två stora skärmar som ramar in en elevbänk. (Fältanteckningar, mars 2014)

Vid samtal med ytterligare två pedagoger berättar de om deras syn på klassrumsmiljö och dess inverkan på kommunikationen:

Klassrumsmiljön är viktig. Att ha tillgång till ett sätt att kommunicera, skapa förutsättningar i klassrummet. Kommunikation är grunden till kognitiv utveckling. Viktigt hur man lägger upp det, hur man sitter i klassrummet, bredvid vem, vilka hjälpmedel man har. (Intervju, mars 2014)

Miljön är viktig för viljan att uttrycka sig, det är viktigt att eleven känner sig trygg. Ibland har jag tänkt fel, har fel redskap. Det finns ju en anledning till varför det blir som det blir, men det är inte alltid man kan reda ut det. (Intervju, mars 2014)

Hur klassrummen ser ut beträffande ljus, ljud och varierar också från klassrum till klassrum. Ett rum upplevdes som påtagligt ljust:

Klassrummet är stort och mycket ljust. Den ena väggen är täckt av fönster och i övrigt är väggarna vitmålade. I taket lyser flera lampor med lysrörbelysning (Fältanteckningar, mars 2014).

I andra klassrum är det mer dämpad belysning:

Det är lektion i samhällskunskap och vi ska titta på nyheter: "Lilla Aktuellt" Persiennerna är nerdragna. Två elever sitter uppkrupna i soffan och två sitter på var sin stol framför tv:n. I klassrummet finns, förutom den undervisande läraren, också en assistent. När nyhetssändningen är över ska nästa lektion påbörjas: elevens val. Jag erbjuder mig att dra upp persiennerna, men Astrid, läraren, säger att "de kan vara så". (Fältanteckningar, mars 2014)

Klassrummet är nedsläckt, fönstren fördragna med persienn. Framför whiteboarden längst fram i klassrummet står en bänk som fungerar som kateder. Bredvid den står ett stängt lågt skåp med några kaffekoppar på. På andra sidan står ett stängt högskåp. Det finns en anslagstavla med några få tidningsutklipp, fotografier och teckningar. Jag upplever klassrummet som avskalat. (Fältanteckningar, mars 2014)

På Abbeskolan används möbeltassar för att dämpa ljudet av skrapande stolar. Även hörselkåpor finns att tillgå för de elever som behöver stänga ute ljud i klassrummet:

Alla stolar i rummet har tennisbollar som ljuddämpande möbeltassar. (Fältanteckningar, mars 2014)

Jag ser att det hänger hörselkåpor på några krokar bredvid whiteboardtavlan. (Fältanteckningar, mars 2014).

En pedagog menar att klassrummets utformning spelar en mindre roll, och lägger tyngdpunkten på att det viktiga är att skapa en sådan trygg relation att eleverna ändå kan utvecklas.

Man kan undervisa i vilken miljö som helst. Det är elevernas mandat som gäller! (Intervju, mars 2014).

6.2.4 Sammanfattande reflektioner och analys

Helgaskolan upplevdes inte som trång, men rörig, vilket bestod i att det fanns flera korridorer och trappor i olika riktningar, utan att det fanns några anvisningar eller platskartor till vart dessa ledde. Observatörens upplevelse av rörighet kan ju bero på att det var en obekant miljö att kliva in i som utomstående. Kanske har pedagogerna inte upplevt något behov av tydlig information hos eleverna? Forskning visar emellertid att det är vanligt förekommande hos personer med utvecklingsstörning att ha en begränsad förmåga beträffande minnet (Levén, 2011; Utholm, 1998) och att minneshjälpmedel och bildstöd därför kan underlätta olika i situationer (Vårdguiden, 2013). Att det finns någon form av anvisningar är stödjande även för elever med svag central koherens (Dahlgren, 2014; Fägerblad, 2011; Granlund & Göransson, 2011). Med detta i åtanke verkar det nästan osannolikt att ingen av eleverna på skolan skulle ha behov av en tydliggörande miljö. Enligt läroplanen för gymnasiesärskolan (SKOLFS 2013:148) ska de som arbetar i skolan samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande och utveckling. Det räcker med att *en* elev har behov av stöd i miljön och ökad tydlighet för att skolan ska anpassa miljön utifrån dennes elevs behov och förutsättningar. Att sätta upp en platskarta skulle vara en relativt enkel åtgärd som troligtvis skulle gagna även elever som antas hittat i skolan.

Helgaskolans lokaler hade inte tydliga scheman eller platskartor, men däremot upplevdes miljön som avskalad, vilket kan vara positivt för elever med svårigheter att sortera intryck (Fägerblad, 2011). På Abbeskolan fanns ett mer tydligt system för att markera olika rum och platser. Där använde man sig av färger, vilket är något som SPSM (2012c) förordar då det kan underlätta för eleverna att känna igen sig.

Hur klassrummen är utformade är viktigt för lärmiljön (SPSM, 2012b). Några av de olika klassrummen som besöktes gav ett avskalat intryck medan andra hade betydligt mer synligt material, till exempel på whiteboardtavlor, väggar och anslagstavlor. De belamrade anslagstavlorna gjorde att vi upplevde miljöerna som röriga och lätta att tappa fokus i. Gränsen för vad som kan betecknas som tydliggörande och förvirrande var ibland svår att dra. Det är viktigt att fundera på hur information ska presenteras för att vara så tydlig som möjlig. Att blanda olika scheman på en anslagstavla kan vara ett hinder för till exempel en elev med bristande exekutiva funktioner, då det kan vara svårt för eleven att veta vilket schema som ska prioriteras (Granlund & Göransson, 2011). Även Mesibov et al. (2007) påtalar vikten av att klassrummet främjar studier genom att dämpa såväl ljud, ljus som synintryck.

Under observationerna kunde vi inte se att någon av skolorna erbjöd sina elever några egna utrymmen om behov skulle uppstå. Behov att avlägsna sig kan finnas av olika anledningar såsom till exempel om en elev upplever svårigheter i samband med socialt samspel. Då kan det vara skönt för eleven att kunna gå undan och sitta på en avskild plats (Fägerblad, 2011). Även elever med perceptionskänslighet för exempelvis ljud och ljus, kan gynnas av att erbjudas avskildhet då behov uppstår (Dahlgren, 2014; Fägerblad, 2011). Vi kan dock inte med säkerhet säga att dessa utrymmen inte alls fanns på skolorna, men de tycktes i sådana fall inte ligga i anslutning till klassrummen och användes inte under tiden för observationerna.

Den ena skolan, som i verksamhetsbeskrivningen beskrevs som en ljus och luftig skola, upplevdes som en liten skola med små klassrum och en smal korridor. Detta intryck förstärktes av att observatören själv blev tillstött av en lärare som gick förbi i korridoren, som knappt rymde två personer i bredd. Funderingar som väcktes var hur det är när flera elever och pedagoger vistas i korridorerna samtidigt. Att ha gott om utrymme menar Hejlskov Elvén

(2009) är viktigt om en elev hamnar i affekt, eller är på väg att göra det. Eleven kan i annat fall känna sig trängd och förlora sin självkontroll, vilket i sin tur kan orsaka affektuppbyggnad.

Vid samtal med två pedagoger vittnar deras reflektioner om att de har kunskap om att miljön inte är tillämplig för de elever som de arbetar med, både när det gäller röriga anslagstavlor och trånga utrymmen. Att det förhåller sig på det viset tyder på att miljön inte är anpassad för eleverna. Samtidigt gav pedagogerna uttryck för funderingar som tyder på att de vet vad som borde förändras. Frågan är vad det är som hindrar dem från att realisera sina tankar?

En pedagog berättade om dilemmat med att olika elever i klassen har så olika behov och förutsättningar. Hon uttryckte att hon skulle vilja erbjuda eleverna i klassen ett större utbud av synligt material, för att öka möjligheten att de utvecklar sin språkliga förmåga (SKOLFS 2013:148), genom att uttrycka vad de vill arbeta med. Samtidigt behöver en av klassens elever en tydlig och avskalad miljö. Pedagogens ambitioner och tankegångar tyder på att hon försöker se vägar till anpassning och ser hur elevens bekymmer uppstår i miljön. Man kan tänka sig att den här pedagogen arbetar med KASAM (Winlund, 2011), även om hon inte uttryckte det. Det förefaller viktigt för henne att alla hennes elever ska ha det så bra som det är möjligt, efter sina egna förutsättningar och vår tolkning är att hon tar sig an eleverna på ett empatiskt sätt.

I läroplanen för gymnasiesärskolan (SKOLFS 2013:148) beskrivs att skolan ska utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens. Hur stort klassrummet är samt hur det är möblerat har i samband med detta en betydande roll för hur kommunikationen mellan pedagog och elever och eleverna emellan sker (SPSM, 2012b). På en av skolorna upplevdes vid observation ett av klassrummen som omsorgsfullt möblerat för att skapa möjlighet till social interaktion, bland annat med hjälp av en soffgrupp. Som nämndes ovan kan social samvaro dock kräva mycket energi för en del elever, vilket kan medföra att de ibland har behov av att komma bort från gruppen och vara själv en stund (Fägerblad, 2011). I ovan nämnda klassrum fanns det gott om outnyttjat golvutrymme, men ingen enskild plats för elever att sätta sig som om de vill avlägsna sig från gruppen.

I ett annat av skolans klassrum, som var betydligt mindre än det ovan nämnda, fanns däremot en avskild plats, vilket tyder på att det finns en eller flera av skolans elever som, oavsett anledning, har behov av avskildhet. Det kan ju dock vara så att den eller de eleven/eleverna aldrig vistas i det rummet som inte har någon avskild plats att tillgå.

Vid observationen av ett av klassrummen upplevdes rummet som påtagligt ljust, medan det i andra klassrum var mer dämpad belysning. Bra belysning är en fördel för elever som har en synnedsättning, och även för elever med hörselnedsättning då de med bra ljus lättare kan läsa tecken, ansikten och läppar (SPSM, 2012c). En del elever är ljuskänsliga och för att främja deras lärandesituation kan det i ett ljust rum vara bra att skärma av en del av rummet (Fägerblad, 2011), alternativt att belysningen kan dämpas med dimmer. I det väl upplysta klassrummet fanns ingen sådan möjlighet. Kanske har dock ingen av de elever som vistas i klassrummet en perceptionskänslighet för ljus. Att det finns elever på skolan som är känsliga för ljud var dock uppenbart. I en av skolorna användes i stort sett överallt möbeltassar för att dämpa ljudet av skrapande stolar. I klassrummen fanns också hörselkåpor att tillgå. För en elev med perceptionssvårigheter kan det vara jobbigt med höga ljud, då personen kan ha svårt att sälla bland ljudintrycken (Fägerblad, 2011).

Gällande anpassning av lokalerna utifrån de elever som vistades där gav den ena skolan något att fundera kring. På skolans andra våningsplan låg det individuella programmens lokaler där det i högre grad förekom rullstolsburna elever, men som en av pedagogerna poängterade, fanns våningens nödutgång endast i anslutning till ett fönster. Detta skulle kunna försvåra en eventuell utrymning av lokalerna för rörelsehindrade elever. Pedagogens poängterande av den uppenbara säkerhetsbristen påvisar att denne ser miljön som en viktig del. Däremot saknas långsiktighet och lokalernas belägenhet är tydligt undervisningscentrerad, då man inte valt att anpassa miljön efter elevernas behov. Dock fanns det gott om hjälpmedel och stöd, rummen var tydligt markerade och det fanns utrymme för individuella val och upplevelserum, vilket var positivt. Men i händelse av brand hjälper ett upplevelserum föga.

6.3 Inre miljö

I detta stycke redogörs för vad som setts och hörts gällande hur pedagogerna på de två skolorna arbetar kring olika hjälpmedel i klassrummet. Även något om hur pedagogerna resonerar kring anpassning av stöd i klassrummet utifrån intervjuer och enkäter presenteras här. Vi inleder dock med att synliggöra hur skolorna själva presenterar vad som är viktigt för eleverna i några av de dokument som samlats in.

6.3.1 “Varje elevs behov”

På Abbeskolan kan man som elev endast läsa det individuella programmet, medan eleverna på Helgaskolan kan gå antingen det individuella programmet eller något av de nationella program som skolan erbjuder. I dokument från de båda skolorna beskrivs att undervisningen har som syfte att förbereda eleverna för vuxenlivet. I ett av skolornas dokument finns ett utdrag ur gymnasiesärskolans kursplan (SKOLFS 2013:148) där förberedelsen inför vuxenlivet betonas:

Att skolan skall lära för livet måste vara ledstjärnan. Alla ämnen har en viktig roll när det gäller att förbereda för vuxenlivet. Ett berikat vuxenliv, inte skolframgång, är det yttersta målet för individuella programmens ämnen.

I de båda skolornas dokument betonas att alla elever ska ha en individuell studieplan. Fokus är, enligt ovan nämnda förväntansdokument, att varje individ “ska känna sig bekräftad, få uppleva delaktighet och gemenskap och utveckla sina resurser i samverkan och samspel med andra”. I ett annat dokument omtalas vikten av en god skolmiljö och elevernas synpunkter kring denna: “eleverna ska ha en miljö runt sig som främjar fysiskt och psykiskt välbefinnande. Utvärdering sker genom frågor i elevenkäten”.

I de båda skolornas verksamhetsbeskrivningar står att varje elevs individuella förutsättningar ska tillvaratas och att undervisningen ska anpassas därefter, vilket också uttrycks i läroplanen för gymnasiesärskolan (SKOLFS 2013:148). I Helgaskolans dokument framkommer att man arbetar med elektroniska hjälpmedel. Det beskrivs även kortfattat hur teori omsätts i praktik:

Undervisningen sker i mindre grupper efter varje elevs individuella behov och förutsättningar. Alla arbetar utifrån sin individuella studieplan/utvecklingsplan. Teoretiska kunskaper används i praktiska sammanhang. Datorer och läsplattor är ett viktigt hjälpmedel i alla våra utbildningar.

I Abbeskolans dokument beskrivs verksamheten i något vidare ordalag:

Vi strävar efter att organisera undervisningen så att alla ungdomar ska uppnå de mål, utifrån varje elevs förutsättningar; som finns i kursplanen och att de får inflytande över sitt skolarbete. Vi arbetar för att ungdomarna skall lära sig ta ansvar för sig själva och sitt skolarbete. Vi strävar efter att ge alla ungdomar stöd efter behov.

Helgaskolan beskriver också att pedagogerna ger stöd om elever använder sig av kompletterande kommunikation, som exempelvis AKK, Bliss eller pictogrambilder/bildstöd.

6.3.2 “Nu har vi samling ... eller så får ni se på nyheter på datorerna”

Hur skoldagarna struktureras för eleverna ser olika i de båda skolorna och variation förekommer även inom skolorna. Den ena skolan verkar inte arbeta med schema och bildstöd, medan det på den andra skolan finns förutsättningar för att använda detta.

Vid observationer noterades att varje hemklassrum på Abbeskolan har en form av rutsystem på whiteboardtavlan som verkar syfta till att rama in sådant som tydliggör den aktuella skoldagen. Huruvida dessa rutsystem används ser dock olika ut. Så här beskrivs till exempel två av klassrummen:

Till höger på whiteboardtavlan finns ett rutsystem som är konstruerat med svart tejp. I en ruta står det: ”Sjuk idag” och bredvid finns en bild på en lärare/assistent. Jag har fått information om att det är en till lärare som också är sjuk idag, men det finns ingen bild på honom. I andra rutor står det till exempel: ”månad”, ”datum”, ”veckodag”, men det är ingenting ifyllt i dem. I mitten av whiteboardtavlan finns olika bilder som eleverna har ritat med deras namn skrivna bredvid bilderna. (Fältanteckningar, mars 2014)

Till höger från ytterdörren ser jag en whiteboardtavla med ett rutsystem som är skapat med svart tejp, precis som i det andra klassrummet. Även i dessa rutor står det: ”månad”, ”datum”, ”veckodag”, men till skillnad från det andra rummet är dessa rutor ifyllda med aktuell information. På tavlan finns också foton med bilder på eleverna samt deras namn och bilder på de pedagoger som arbetar i klassen för dagen och de som är frånvarande. Jag noterar också att det finns ett bildschema med kardborreband som är uppsatt i lodrät riktning. I övrigt är ingenting skrivet på whiteboardtavlan. (Fältanteckningar, mars 2014)

På skolan finns också bildscheman som är uppsatta på antingen en whiteboardtavla eller en anslagstavla i varje hemklassrum. Även dessa verkar användas olika i olika klassrum. Så här ser det ut i ett av klassrummen:

På bildschemat finns det ett antal kort fastsatta med kardborreband i lodrät riktning. På korten står det ”torsdag”, ”samling”, ”veckobrev”, ”rast”, ”skriva”, ”lunch” etc. och på respektive kort finns det bilder som symboliserar orden. Jag frågar läraren om hon brukar gå igenom bildschemat tillsammans med eleverna. ”Nja, jag brukar inte göra det ... jag tror knappt att eleverna tittar på det, kanske någon gång ibland ... jag är rätt rörig av mig så det är tur att jag inte har några elever med autism i den här klassen”. (Fältanteckningar, mars 2014)

Vid ett tillfälle har en undervisande pedagog, Kenneth, och ett antal elever samlats för att ha en morgonsamling i klassrummet. Pedagogen och några av eleverna talar om en kommande klassresa. En stund efter att samlingen hade pågått kommer en assistent in i klassrummet och följande situation iakttas:

Assistenten undrar om hon ska ändra bildschemat som finns kvar från gårdagen. "Ja, just det ja, gör gärna det, det har jag glömt" säger läraren. (Fältanteckningar, mars 2014)

Beträffande övergångar mellan olika aktiviteter upplevdes under observationerna en otydlighet. Vid tillfället för ovan nämnda morgonsamling utspelar sig följande händelse:

Läraren, assistenten och jag samtalar om skoldagen och jag pratar också lite med en av eleverna som sitter vid sitt datorbord, som är placerat precis bredvid soffan där jag sitter. Efter ytterligare några minuter säger läraren "Nu har vi samling ... eller så får ni titta på nyheter på datorerna". Eleverna satt då kvar vid sina datorer. (Fältanteckningar, mars 2014)

Kenneth berättar även att en av klassens elever har morgonsamling själv i ett annat rum, tillsammans med en assistent. Där går de igenom vilka pedagoger och elever eleven ska vara med vid olika aktiviteter under dagen. Kenneth berättar att detta är en viktig rutin som görs varje morgon eftersom det är viktigt för eleven att känna till vad som ska hända under dagen. Att börja dagen med en enskild samling har visat sig vara ett bra sätt för eleven att få en lugn start, vilket även bidrar till att resten av dagen oftast blir lugn:

Tidigare gjorde vi inte så och då blev det ofta jobbigt när hon inte visste vad som skulle hända ... jobbigt för henne och jobbigt för alla. (Fältanteckningar, mars 2014)

Individuella mål är något som eleverna på det individuella programmet arbetar kontinuerligt med. Kenneth berättar att eleverna arbetar utifrån egna uppsatta mål, som de har formulerat utifrån vad de skulle vilja lära sig. "Varje elev ska göra ett eget kompendium med dessa mål", berättade Kenneth, och visade mig därefter en elevs kompendium:

Jag noterar att målen är kortfattat och konkret formulerade: "lära mig att knyta skorna, städa, handla själv, laga mat, lära mig engelska och matte". Intill varje mål finns en bild som symboliserar det eleven vill lära sig. Läraren förklarar att "det är viktigt att det är tydligt med foton så att eleverna ser vad de ska träna på". (Fältanteckningar, mars 2014)

När vi talade med lärarna om skolans pedagogiska arbetsmaterial uttrycks ofta positiva ordalag kring detta:

Det finns bra arbetsmaterial. Arbetsmaterial anpassar vi till individen (Intervju, mars 2014).

Astrid berättar att det är viktigt att anpassa materialet efter varje elev, efter deras olika nivåer. Hon beskriver att det inte finns så många läroböcker för gymnasie-särskolan och att skolans pedagoger därför skapar mycket material själva:

Våra elever har en biologisk ålder mellan 17 och 21 år men en kognitiv ålder mellan 6 och 8. En del kan skriva, andra inte. [...] Läroböcker för deras kognitiva ålder är ofta för barnsliga med kossor och sånt, inte melodifestivalen eller sånt som de är intresserade av [...] En del elever gillar böcker. En del elever tycker att det är svårt att arbeta med böcker för att det inte är tydligt hur mycket de ska göra, vad som är början och vad som är slut. Då är det bättre med stenciler, det är tydligare för eleverna. (Intervju, mars 2014)

Astrid belyser också vikten av att se elevers olikheter och att man måste prova sig fram vad som fungerar för varje elev:

Men alla elever är olika. Vi gör en kartläggning när eleven är ny och provar oss vad fram vad som fungerar. Vi måste möta varje elev där han eller hon befinner sig. (Intervju, mars 2014)

En pedagog berättar att tydlighet och struktur är viktigt för alla människor och lägger till:

“Alla borde gå i särskolan!” (Fältanteckningar, mars 2014)

Kenneth berättar att eleverna i hans klass varje vecka skriver ett veckobrev. Detta brev mailas till elevernas föräldrar samt sätts upp på skolan så att andra elever och personal på skolan kan läsa. Vid observationstillfället kunde ett sådant brev beskådas på en anslagstavla. Kenneth förklarar att några av eleverna kan skriva själva, men inte alla. De som inte kan skriva själva brukar berätta något som de har varit med om för en lärare eller en assistent som då skriver ner detta.

Att eleverna arbetar vid datorer verkar vara vanligt förekommande under skoldagarna på både Abbeskolan och Helgaskolan:

Längs med väggen finns bänkar med datorer och var sin stol [...] Mot den vänstra väggen finns ytterligare några bänkar med datorer och tillhörande stolar. (Fältanteckningar, mars 2014)

Eleverna är redan på plats. Alla elever har varsin MacBook som är påslagna framför dem. (Fältanteckningar, mars 2014)

En av datorerna har ett gulfärgat tangentbord med svarta bokstäver, siffror och symboler. Pedagoger berättar att det är ett bra hjälpmedel för en elev i klassen som har nedsatt synförmåga. (Fältanteckningar, mars 2014)

Under observationerna noterades att några av eleverna inte uttryckte sig i tal. Då pedagogerna kommunicerade med dessa elever sågs ingen användning av teckenspråk, tecken som stöd eller bildstöd, varken hos pedagoger eller elever:

Eleverna tittar på TV tillsammans med en undervisande pedagog och en assistent. En elev mumlar lite för sig själv och verkar titta åt ett annat håll än på tv-apparaten. “Titta på tv:n, titta på tv:n” säger assistenten flera gånger. Eleven verkar inte reagera på detta utan fortsätter att titta i andra riktningar. (Fältanteckningar, mars 2014)

Under observationerna blev det uppenbart att anpassat material och undervisning inte förekommer överallt i klassrummen:

Musiklektion. “Vad ska vi göra idag?” säger läraren. “Vi kanske kan använda den här?” fortsätter han och tar fram en gul tygpåse. “Jaa” säger några av eleverna. Läraren ger påsen till en av eleverna med orden “du måste blunda”. Eleven blundar, stoppar ner handen i påsen och tar upp ett litet kort. Kortet visar en bild på en båt och siffran 22. “Kan ni någon sång om en båt?” frågar läraren. “Vem kan segla förutan vind” säger en assistent. “Ja just det” svarar läraren och börjar genast spela sången på sin gitarr. Eleverna sjunger mer eller mindre med i sången. När sången är slut säger läraren “jag undrar vilken sång jag tänkte på med den här bilden”. Han tar fram en pärm och bläddrar fram till nummer 22. “Ja, just det, den här var det” och så börjar han spela en sång av Peter LeMarc. Några elever försöker sjunga med. När den sången är slut börjar eleven som drog sångkortet sjunga “En liten båt blir ofta våt..”. Läraren meddelar att han inte kan denna sång, men då jag gör det stämmer jag in. Därefter är det övriga elevers tur att dra kort ur påsen och gruppen sjunger tillsammans sånger som passar ihop med bilderna på kortet. Jag ser att det finns en stor mängd kort i påsen, kanske ett femtiotal. Jag lägger märke till att läraren ofta bläddrar i sin pärm för att leta efter sångtexter. Han delar också ut några häften med ett antal sånger till eleverna; papper med noter och små texttrader. De flesta av sångerna som läraren väljer finns inte med där och eleverna får sjunga utantill. En del låtar kan de inte. [...] En stund in på lektionen ansluter ytterligare en assistent till gruppen. Hon ursäktar sig och berättar att hon har arbetat med individuella scheman för några elever. Sångstunden fortsätter och eleverna drar i tur och ordning var sitt kort från den gula påsen och sjunger olika sånger som passar till korten. Det är mestadels läraren som sjunger och spelar gitarr. Stämningen är god. “Kan inte eleverna få se texterna?” frågar den senast anlända assistenten efter ett tag. “Nää, alla sånger finns inte med.. det finns ju så många och jag ändrar hela tiden”. (Fältanteckningar, mars 2014)

6.3.3 Sammanfattande reflektioner och analys

Struktur är viktigt för de flesta; människor tycker om att veta hålltider och annat som hjälper oss att systematisera vardagen. Att kommunicera tydlighet, använda schema och bilder exempelvis, menar Mesibov et al. (2007), är ett hjälpmedel som kan underlätta för vissa elever. I samband med utvecklingsstörning är det vanligt att ha en begränsad förmåga när det gäller korttidsminnet, vilket innebär svårigheter att göra många olika saker på en gång. Att ha otillräckliga exekutiva funktioner, som också kan förekomma, innebär till exempel att eleven har svårigheter med tidsuppfattning och att vara flexibel. Tydliga tidsangivelser kan då behövas för att förstå när något ska ske och i vilken ordning (Granlund & Göransson, 2011).

Under observationerna fann vi att man arbetade på olika sätt, och ibland verkade det som att tanken kring struktur inte hade nått ända fram till pedagogerna. På den ena skolan verkade man inte använda sig av exempelvis bildstöd eller tydliggörande scheman, medan ambitionerna verkade finnas på den andra skolan, där utförandet dock var ojämnt. Här hade till exempel ett särskilt rutsystem utarbetats i varje klassrum, med en förmodad tanke om att presentera tydliggörande information för elevernas olika skoldagar. Dessa användes helt olika - eller snarare användes det inte alls i ett av klassrummen. På samma skola fanns också utgångsläge för användandet av bildschema, men inte heller detta hjälpmedel för struktur verkade användas av alla. Vid förfrågan om anledningen menade pedagogen som varken använde rutsystemet eller bildschemat att eleverna troligtvis ändå inte tittar på det. En fundering som uppkommer är att en förutsättning för att eleverna ska titta på schemat skulle kunna vara att pedagogen först har gått igenom det med dem.

Några funderingar kring detta kretsar runt frågan om pedagogen uppfattar att "det går bra ändå", utan att gå igenom schemat med eleverna. Måhända ifrågasätts inte pedagogens dagordning av eleverna, men man kan även ta i beaktande att kraven på eleverna ökar när man inte tydliggör vad som förväntas (Hejlskov Elvén, 2009; McDonnel et al., 1998), vilket kan leda till att kritiska situationer uppstår. Vi ser även att man minskar möjlighet till samspel och delaktighet när man undrlåter att använda material som kan stötta eleverna vad gäller minne och sortering (Danielsson och Liljeroth, 1996; Granlund & Göransson, 2011), vilket inte heller ger en känsla av sammanhang (Winlund, 2011).

En otydlighet som uppmärksammades var även då pedagogen ger eleverna valet att antingen delta i samling eller titta på nyheter på datorerna i klassrummet. Ett förslag skulle kunna vara att använda sig av TEACCH-metoden och istället presenterat vad eleverna skulle göra först och sedan vad de skulle göra efteråt (Mesibov et al., 2007). Detta hade förstås krävt att pedagogen haft en samling överhuvudtaget, vilket inte skedde.

Någon form av kritisk situation förstår vi har hänt tidigare kring en elev som behöver en tydliggörande pedagogik. Denna elev har nu en egen samling och ett eget schema.

Den ena skolans verksamhetsplan beskriver att man strävar efter att ge alla elever stöd efter behov samt att man ska lära sig att ta ansvar för sitt skolarbete. Att kontinuerligt arbeta med att tillägna sig kunskaper stöds även av texter från skollagen och läroplanen för gymnasiesärskolan (SFS 2010:800; SKOLFS 2013:148). I en av skolans klasser påvisas också att eleverna arbetar med egna mål. En fundering är dock kring hur de personliga målsättningarna upprättas? Kan de egna målen bli en källa till misslyckande för eleven med tanke på kravanpassning? (Greene, 2011; Hejlskov Elvén, 2009; McDonnel et al., 1998). Hur har man kommunicerat målen med elever som har svårt att uttrycka sig? Det framgick inte på

vilket sätt målen skulle uppnås, även om det fanns bilder som förstärkte vad eleven behövde träna på. Greene (2011) förordar samarbetsbaserad problemlösning, där man pedagogen tillsammans med eleven arbetar fram vilka strategier som kan användas för att utveckla en färdighet. Då vi inte deltagit vid upprättandet av målen vet vi inte hur man har gått tillväga på den aktuella skolan.

Att göra undervisningen begriplig för eleven är något som SPSM (2014b) beskriver som viktigt. Pedagogerna i vår studie beskrev hur de anpassar materialet, exempelvis genom att ge eleverna stencilar istället för att använda böcker då ett papper har en tydligare struktur kring start/stopp. Vidare beskrevs att arbetsmaterial och läroböcker inte alltid är åldersadekvata. Huruvida arbetsmaterial för gymnasiesärskolan generellt sett är anpassat för målgruppen har vi ingen uppfattning om, men här beskriver pedagogerna att de olika förutsättningarna hos eleverna bidrar till att man ibland använder sig av läroböcker som är anpassade efter elevernas kognitiva ålder. Innehållet kan då verka barnsligt för eleverna, menade en pedagog. Att arbeta för att eleverna ska få en känsla av sammanhang (Winlund, 2011) kan även handla om att arbeta med identiteten och att vara tonåring, något som Szönyi och Tideman (2011) nämner.

Att göra undervisningen begriplig kan underlättas med hjälp av till exempel AKK för de elever som har ett bristande tal eller språk (Hjälpmiddelsinstitutet, 2014; Wilder & Granlund, 2011). Under vårt fältarbete noterades ingen användning av varken teckenspråk, tecken som stöd eller bildstöd, varken hos pedagoger eller elever. Kanske användes det i andra sammanhang än de observerade på de olika skolorna? Eller kan det vara så att de pedagoger som observerades inte besitter kunskapen att uttrycka sig med hjälp av dessa verktyg?

Arbetet med datorer i klassrummet verkar vanligt på de båda skolorna, och omnämns även i en av skolornas verksamhetsbeskrivningar. Det förekom även en dator med ett tydligare tangentbord, vilken enligt en pedagog användes av en elev med nedsatt syn.

Under en musiklektion förstod vi att proceduren att blunda och dra ett kort är ett återkommande inslag. Pedagogen valde också att ta in nytt material och sånger som inte tycks anpassade efter eleverna. Att få pröva på samma sak flera gånger i lugnt tempo beskriver Granlund och Göransson (2011) som ett effektivt sätt att lära in för personer med utvecklingsstörning, som kan ha bekymmer med exempelvis minne och central koherens (Fägerblad, 2011; Levén, 2011). Pedagogen i fråga hade i sin pärm många sånger att välja på, kanske långt fler än vad eleverna kan. När eleverna fick var sitt texthäfte, där ett fåtal sånger fanns med, var dessa skrivna med liten text och utan stödjande bilder. Trots att pedagogen hade delat ut texthäftena valde han sånger som inte fanns med där. En tolkning är att pedagogen arbetade med fokus på ämnet och inte utifrån elevernas förkunskaper.

6.4 Kritiska situationer

I detta stycke tas pedagogernas uppfattningar om kritiska situationer i klassrummet upp, deras tankar kring bemötandet i dessa situationer samt deras tankar om klassrumsmiljöns roll när sådana situationer uppstår. Respondenterna själva fick bedöma vilken betydelse de lade i begreppet "kritiska situationer". Här utgår texten ifrån de frågor som ställts, både i intervjuer och enkäter.

6.4.1 “Skapa en positiv stämning på skolan”

I skolornas olika dokument finns planer för hur man hanterar konfliktfyllda situationer. Man har handlingsplaner om hot och våld och likabehandlingsplaner. I dessa finns mer eller mindre utförligt beskrivet hur pedagoger ska gå till väga vid en konflikt eller kränkning. I alla planer ingår elevinflytande som en viktig punkt. Trygghet och delaktighet är honnörsord som återkommer ofta:

All personal arbetar för att skapa en positiv stämning på skolan. Vi möter ungdomarna med hänsyn och respekt. Vi gör vårt bästa för att ungdomarna ska trivas och känna sig trygga i skolan. Vuxna handleder ungdomarna att lösa konflikter vid behov. Vi arbetar aktivt mot mobbning. Vi arbetar för jämställdhet och jämlikhet. Skolan har en likabehandlingsplan som vi arbetar efter.

Arbetslaget skriver ner "mindre" händelser för att upptäcka eventuella mönster. Vid upplevd kränkning skrivs händelsen ner tillsammans med den elev som kränkts och därefter lämnar den elev som sägs ha kränkt den andra eleven sin version.

6.4.2 “Man är inte dum i huvet för att man är utvecklingsstörd”

Här beskriver pedagogerna på de båda skolorna vad en kritisk situation innebär enligt dem. Några associerar kritiska situationer med utagerande elever och även hur andra runt omkring kan påverkas:

En kritisk situation är när flera lärare måste hjälpa till och lämna klassrummet så att de andra eleverna blir ensamma kvar. En kritisk situation kan också vara när en elev mår psykiskt dåligt, gråter mycket, eller har gått in i en psykos - när man inte vet hur man ska hjälpa honom eller henne.

När man är själv och någon blir utåtagerande. Det är jobbigast när det är andra elever runtom.

En kritisk situation är för mig som pedagog när någon elev handgripligen gör något eller säger något annat till en annan.

När det blir bråk.

Andra resonerar kring att bristande kommunikation kan påverka kritiska situationer. Gerd som är pedagog på Helgaskolan menar till exempel att en kritisk situation uppkommer då hon inte förstår vad en elev vill. Hon lägger problemet på en miljönivå där hon som pedagog inte har rätt redskap. Även Astrid, verksam vid Abbeskolan är inne på samma tema:

När jag märker att en elev vill säga något som jag inte förstår och jag inte har hjälpmedel som räcker till, då känner jag mig otillräcklig.

Det kan vara en elev som är utagerande mot andra elever, personal eller saker, eller en elev som skadar sig själv. Ofta beror det på en feltolkning, ett missförstånd av någonting.

Miljöns, såväl som pedagogens roll, belyses även av en annan informant som menar att svag struktur i miljön och hos pedagoger kan utlösa oönskade situationer. Även dåligt ledarskap och brister i budget, exempelvis där man inte har tillgång till anpassat skolmaterial eller hjälpmedel nämns:

Ostrukturerade element som gör att autistiska elever blir oroligare. Eller att de tvingas befinna sig i samma rum på grund av dåligt ledarskap och budget.

Ibland briserar inte den kritiska situationen, utan stannar vid en oroskänsla hos en elev. Det upplevs av en pedagog som ett obehagligt läge och kan i sig vara en kritisk situation:

Oftast är det när en elev uppträder hotfullt. Men det kan kännas länge innan någon incident inträffar och efteråt. Spänning och oro är inte ovanligt att känna även om ingenting allvarligt har hänt.

Pedagogerna berättar om många olika erfarenheter kring hur de har hanterat kritiska situationer. När det handlar om situationer som de upplevde att de kunde hantera nämns bland annat följande:

En elev var utagerande mot en annan elev. Vi har en handlingsplan om hot och våld. Tre personal gick in i situationen - en med den som blev utsatt och två med eleven som var utagerande. Det viktigaste är att skilja mellan dem, eleven som är utagerande och den som har blivit utsatt. Jag tog hand om eleven som var utagerande, höll hans hand, sa till honom att "tryck handen så hårt du behöver", strök lugnande över ryggen. En eventuell sista åtgärd är att ringa hem, om eleven inte kan vara kvar i skolan. Man försöker se signaler innan, tar ut eleven ur klassrummet innan, tar ut på promenad. Det kan vara verbala hot, att eleven slår i väggar och dörrar till exempel.

Astrid berättar ovan om en kritisk situation som hon varit med om, där två elever hamnat i konflikt med varandra och hur de närvarande pedagogerna löste den. Hon menar att det är bra om man kan se signalerna före något inträffar samt att avleda i god tid. Om man inte lyckas stävja situationen enligt handlingsplanen om hot och våld säger Astrid att den elev som befinner sig i en kritisk situation och är utagerande kan få lämna skolan och åka hem. Att tolka signaler för att förhindra att kritiska situationer uppstår är ett svar som återkommer. Även Gerd beskriver vikten av att fånga upp signaler och hur viktigt det är att kommunikationen fungerar för att undvika kritiska situationer:

När man kommer på vad det är, "nu förstår jag vad du [eleven, egen anm.] menar!". Det bygger på erfarenheter kring elever. I kommunikationsgruppen sist var det en kille som använder en ögonpekdator och han älskar att spela hockeylåtar. Det får han bara göra på rasten, inte under lektionen. Jag sa att han skulle säga till när det var rast. Så plötsligt körde han igång en hockeylåt under lektionen. Men då tittade jag på klockan, och då var det faktiskt rast. Situationen vände, för det var hans sätt att säga att nu är det rast. Han kanske kunde känt sig missförstådd, men det blev rätt och blev en bonus istället "de förstår vad jag menar". Klarar man av att reda ut situationer känns det bra. Signaler är lätt att missa, så viktigt att det funkar.

Liknande tankar möter vi hos Helena, pedagog på Abbeskolan. Där fångade arbetslaget upp signaler om oro hos en elev och anpassade verksamheten efter det. De arbetade förebyggande och tyckte att det underlättade:

I en annan klass hade vi pedagoger ett ganska likt förhållningssätt. Vi arbetade förebyggande. Vi pratade om en elevs oro som växte. Vi kände oss beredda på att incidenter kunde inträffa. Då var det lättare att hantera dem. Eleven blev arg och "gav sig på" andra. Vi hade bra avlastningsutrymmen, vi gick mycket, cyklade och badade i varm bassäng. Vi försökte minimera stressiga situationer, mycket folk, samlingar osv. Vi hade tät kontakt med föräldrarna.

Förutom att arbeta förebyggande beskriver Helena även att arbetslaget arbetade med kritiska situationer efter att de hade inträffat då de följde upp och utvärderade pedagogernas handlingar:

Jag tog upp punkterna från hot- och våldshandlingsplanen på möten. Det fanns personal som kände att de inte fick utrymme att uttrycka sina känslor när de blev slagna. Eleven tog all plats. Då tog jag

initiativet att lyfta upp deras åsikter och upplevelser om och om igen. I en kritisk situation kan det finnas många "drabbade". Man arbetar då med olika bitar som ingår i en kritisk situation. Också med frågor, till exempel "vad gjorde vi för misstag?", "vad kan vi göra bättre nästa gång?", "vad var bra eller mindre bra med hur vi hanterade eleven i fråga?".

Helena tar upp ovan att de kritiska situationerna påverkar inte bara eleven, utan även andra elever och pedagogerna själva. I det här fallet användes handlingsplanen om hot och våld som samtalsunderlag för pedagogerna.

Om en kritisk situation uppstår påtalar även Gerd vikten av att fundera kring vad som hände och vad anledningen kan vara att den uppstod. Gerd menar också att det även är viktigt att fundera kring vilka redskap som kan vara relevanta så att kritiska situationer inte sker igen:

Ja. Man får fundera på vad hände, vad beror det på, vad ska vi ha för redskap så att det inte händer igen. Hur såg klassrummet ut, hur satt eleven?

I några fall berättar respondenterna om kritiska situationer som de har hanterat med lugn:

En elev med autism blir störd på en annan autistisk som gör nonsensljud. Okvädesord börjar och jag gör mig redo. Blixtnabbt får jag parera slag som riktas mot den andre och gå emellan. Sedan lugnt utrymma klassrummet och jag stannar kvar med den aggressive.

Det var en tvåmeter stor elev som fick ett utbrott i korridoren, bland både särskoleelever och andra elever, han viftar och ska slåss. Jag är ensam vuxen där. Får ta in honom i ett klassrum. "Nu får vi prata om varför du är arg". Han gick bärsärk i klassrummet, men jag pratade ner honom, lugnt och sansat. Tillslut lugnade han sig. Vi pratade lite till, och tog i hand. Han ville inte bli arg och var ångerfull och ledsen.

Jag har inte haft bråk på flera år. Jag är lugn. Det viktigaste är att man har det trevligt. Det är viktigt att tänka på de andra som inte är inblandade, att de kommer iväg. Och att oskadliggöra de eller den som bråkar.

Några av pedagogerna delar även med sig av sina upplevelser kring kritiska situationer som de kände att de inte kunde hantera på egen hand, men med hjälp av stöd från andra. Lisa, pedagog på Abbeskolan återger en händelse där det inte funnits rätt redskap att tillgå, och Klara beskriver en återkommande händelse där elevens komplexitet försvårar situationen. I båda dessa fall uttrycker pedagogerna en känsla av maktlöshet, men samtidigt att de sökt hjälp och stöd utifrån, för att finna något som fungerar för att hantera de kritiska situationerna:

Jag kan inte komma på någon situation som jag själv känner att jag kunde hantera, men jag kan berätta om min arbetskamrat. Vi var ute på promenad med några elever när brandlarmet gick på skolan. En elev ville gå in i skolan och jobba, men fick inte det. Vi hade inte med oss några bilder eller tecken för att visa att det var brandlarm och att man inte fick gå in i skolan. Eleven blev arg och började spotta och dra i våra kläder. Vi var flera stycken som funderade på hur vi skulle göra, hur han skulle kunna förstå, men vi kom inte på något. När en vikarie anslöt till gruppen halade hon fram sin mobil och visade ett videoklipp som hon visste att eleven tyckte om. Eleven blev då lugn.

Jag har bett att få handledning då jag inte ser vad som hjälper. Jag försöker bemöta med lugn, men det fungerar inte. Om jag höjer rösten fungerar det inte heller. Ibland kan det hjälpa att vänta in. Att bryta henne, avleda, kan fungera. Det blir svårt för de andra i klassen. Hon fungerar vid en-till-en, men hon vill ju vara i klassen. Vi skärmar av, hon vill det och ber personalen dra ner persienner. Men det är som att hon inte kan stoppa sig själv. Det kan bli bra om man berömmar henne, då kommer hon tillbaka på banan.

Kritiska situationer som pedagogerna tycker har varit svåra att hantera beskrivs på olika sätt. Lisa, som ovan beskrev en situation hon kände att hon inte kunde hantera själv, utan endast med hjälp av en utomstående, fortsätter att berätta:

Ja, om man tänker på den situationen som jag nyss beskrev så skulle jag kunna haft med mig bilder eller förklaringar på oväntade situationer. Jag skulle också ha försökt att hitta något som kunde locka eleven att fokusera på något annat.

Gerd på Helgaskolan funderar i liknande banor. Hon menar att om hon inte lyckats tillgängliggöra miljön med rätt verktyg för eleven kan kommunikationen brista, och det kan resultera i missförstånd och känslor av misslyckande:

När det blir missförstånd och jag saknar kommunikationsredskap för att förstå. Om redskap inte finns, eller inte finns på plats. Då har jag inte lyckats skapa rätt förutsättningar. Ibland har elever sagt något som borde varit tydligt, men så har jag missförstått och så blir det fel. Det blir en lärdom för mig när jag förstår.

Att använda sig av befintliga planer om hot och våld berättade Helena om tidigare. I det följande drar hon sig till minnes en situation med en elev där man inte använde sig av dessa dokument för att få stöd. Hon beskriver att arbetslaget vid detta tillfälle även tänkte och agerade olika, man samarbetade inte kring eleven utan talade om eleven som "jobbig":

I förra frågan använde jag mycket ordet "vi". Denna gången hade vi inte vi-tänket. Eleven uppfattades som "jobbig". Ett utbrott var ett faktum. Då visste vi inte vilka vägar, vilka metoder vi skulle använda. Alla gjorde på "sitt sätt". Lång tid efteråt tänkte vi på konsekvenserna innan allt lugnade ner sig. Jag tänkte på att mycket kunde undvikits om vi hade tydligare ramar om hur vi förhåller oss och handlar i en kritisk situation.

Kurt återger ett tillfälle där han reagerade med att "ge igen" på en elev som uppfattades som "störig". Han reflekterade då över sitt eget beteende och valde att återta sin roll som vuxen och som pedagog:

Jag kommer in på ett vik, det är misär i klassen, jag blir arg varje lektion. En elev med förmodad ADHD började skrika väldigt nära mig, jag skrek tillbaka, och eleven sprang iväg. Jag tänkte att man får ju inte skrika på någon, och sprang efter. Vi blev kompisar igen. Man måste ju uppföra sig som vuxna, även lärare.

När det gäller vilken roll klassrumsmiljön spelar i samband med kritiska situationer uttrycker pedagogerna olika funderingar. Likaså delar de med sig av sina tankar kring huruvida kritiska situationer uppstår i vissa sammanhang, men inte i andra. Gerd tar upp att det är viktigt att klassrumsmiljön hjälper eleverna att fokusera samt att kommunikationen mellan elever främjas, för att öka samspel och delaktighet:

Specialpedagogen använder bildschema, vilket är en bra om hjälp om elevernas tankar irrar iväg, då kan det hjälpa till att bevara fokus. Att arbeta med att öka samspelet, till exempel att en elev ska kunna nå en kompis, det är små saker som kan göra skillnad. Vill att eleverna ska kunna vara delaktiga. Viktigt att ge tid, vänta in, och fånga upp signaler. Skapar man rätt förutsättningar undviker man problem.

Astrid tar ett elevperspektiv när hon säger: Det är viktigt att se varje elev där han eller hon är. Några av pedagogerna lyfter fram att kritiska situationer kan inträffa vid övergångar mellan olika aktiviteter, eller då eleverna ställs inför nya, okända moment:

Ja, vid övergångar. Det fungerar bättre med struktur och med lite folk.

Ja, vid raster. Och om situationen ändras utifrån det man har bestämt.

Jag tycker att många kritiska situationer uppstår i början, när någonting är nytt. Anpassning är en period med oro. Har vi tydlighet och jobbar med kommunikation så kan vi underlätta för eleverna. *Anpassa till* individen är också viktigt. Man kan se skillnaden när man har för höga krav eller när miljön inte är anpassad.

Ovan betonas vikten av en anpassad miljö, vilket är något som också Kenneth och Klara reflekterar över:

Ofta är det att eleverna inte har tillräckligt med utrymme, att det är för trångt, att de är för på varandra.

Kan vara för stor grupp, sammansättningen i gruppen. Att vi kan vara tydligare. Även här tror jag att miljön kan hjälpa till. Det är viktigt att ta hjälp av arbetslaget.

Några pedagoger berör mer vad de betecknar som faror i klassrumsmiljön:

Inga saxar eller knivar. Måste finnas flyktväg för en utåtagerande elev. Den ska inte bli inträngd i ett hörn. Jag tänker mer på den psykiska miljön. Jag tycker att den är viktigare än den fysiska. Och den sätts av pedagogen.

Saxar, pennor (vassa), knivar bör förvaras på medvetna ställen i förhållande till diagnoserna som utåtagerande, epilepsi, tics och så vidare. Och inte ha för mycket plotter som stör.

Flera av de pedagoger som är verksamma vid Abbeskolan påtalar vikten av att ha gott om utrymme, både i klassrummen samt i korridorer, för att minska risken att kritiska situationer uppstår:

Stora och bra lokaler är viktigt, vi är trångbodda på denna skolan. Det är viktigt att kunna jobba en till en. Eleverna behöver få arbetsro i skolan - vi har byggt in en elevs bänk bakom skärmar. Det är viktigt att anpassa verksamheten efter personal- och elevsituationen.

Hela skolmiljön är viktig. Korridoren på den här skolan är för trång. Ofta puttar någon elev till någon av misstag. Det finns för få rum när någon behöver vila sig. Fler små rum skulle vara bra, kopplade till varje klassrum. Det är också viktigt att vara ute i naturen. Som pedagog gör man allt för att undvika kritiska situationer, eleverna måste känna sig trygga, det går före allt. Det är viktigt att man skapar en lugn och trevlig stämning. Det är väl så viktigt att både vuxna och elever har det trevligt. Det är också viktigt att elever med till exempel ADHD-diagnos får struktur, annars blir de oroliga.

Ja, om det inte finns någon möjlighet att gå undan, till exempel gå in i ett annat rum och stänga en dörr.

Oftast behöver elever lugnet, inte för många intryck, ett "hörn" med dämpad belysning, arbetsplats där man kan koncentrera sig, någonstans där man kan koppla av, avlägsna sig. Klassrumsmiljön är viktig för att en upprörd elev kan lätta avledas eller att andra inte känner sig utsatta, drabbade.

Några av informanterna menar att ledarskapet hos pedagoger styr om kritiska situationer uppstår eller inte. Både Carita och Kurt påtalar att det i sammanhanget är viktigt med personal som har rätt kompetens för att undvika kritiska situationer:

Trött, bitter personal, alternativt utbildad. Dålig kommunikation mellan grupper. Prestige. Att ha personal som har tålamod och ett flexibelt förhållningssätt.

Vid dåligt ledarskap och osäkerhet i gruppen. Personal som inte har lugnet, den sociala kompetensen, förmåga att improvisera. Eleverna behöver veta att pedagogen har viss struktur, de ska veta att hur de än fladdrar iväg kan de lita på den där gubben eller tanten som står där framme. Jag tycker att det är viktigt

att det inte är rutin hela tiden, man måste utmana deras handikapp. Man är inte dum i huvet för att man är utvecklingsstörd.

6.4.3 Sammanfattande reflektioner och analys

Flanagan (1954) menar att kritiska situationer inte nödvändigtvis är kritiska i negativ betydelse, utan situationer som på något vis anger en vändpunkt eller åstadkommer en förändring. Då pedagogerna själva definierar vad en kritisk situation innebär framkommer svar som pekar i olika riktningar. Några associerar kritiska situationer med fysiskt eller verbalt utagerande elever och även hur andra runt omkring kan påverkas. Att beskriva en kritisk situation synonymt med en utagerande elev ligger i linje med en av Nordahls et al. (2007) definitioner av beteendeproblem i skolan. Författarna menar att det utagerande beteendet främst utlöses av skolkontexten, men även att det är att betrakta som ett disciplinproblem av icke åldersadekvat karaktär. Ser man enligt detta synsätt vad som har påverkat beteendet, till exempel när det gäller miljön runt omkring eleven? Ser man sammanhanget?

Några pedagoger berättade om situationer där man omtalat elever som "störiga" och "jobbiga". Greene (2011) betonar att en elevs beteende inte handlar om disciplinproblem, utan att elever som uppfattas ha "störande beteenden" kan förklaras med olösta problem eller outvecklade färdigheter. Barn gör rätt om de *kan*, inte om de *vill*, menar författaren.

På frågan om hur pedagogerna på plats såg på lärmiljön framkom att de ofta försöker ha elevens perspektiv, både när det gäller kommunikation, men även vid kritiska situationer. Hejlskov Elvén (2009) menar att det är individens möte med omvärlden som skapar svårhanterade beteenden, och belyser därmed vikten av ett professionellt och lyhört bemötande. Det är viktigt, menar författaren, att pedagoger lägger ansvaret för elevens beteende hos sig själva, inte hos eleven, eftersom man först då kan påverka situationen. Pedagoger bör tänka i banorna att om en elev inte uppträder så som man förväntar sig beror det på att han eller hon inte har förmågan eller förutsättningarna för det. Det är då pedagogens ansvar att se till att anpassa förutsättningarna för eleven.

Även dåligt ledarskap nämns som en orsak till att kritiska situationer uppstår. Vilken typ av ledarskap som avses ges ingen närmare förklaring till. Menas det egna pedagogiska ledarskapet? Eller är det skolledningens ledarskap som åsyftas? Då även budget påtalas i sammanhanget förs tankarna till det senare. En fråga som väcks är om man genom att peka på dåligt ledarskap och budget själv fransäger sig ansvaret att påverka situationen, som ju Hejlskov Elvén (2009) menar att man inte bör göra?

Beträffande pedagogernas upplevelser för hur de har hanterat kritiska situationer beskrivs många olika erfarenheter. Några pedagoger menar att det är viktigt att tolka och fånga upp signaler för att kunna avvärja kritiska situationer. Hejlskov Elvén (2009) beskriver att varningstecken kan ses som redskap för att anpassa pedagogiken individuellt för den elev som behöver.

En framgångsfaktor som lyfts upp av en av pedagogerna är att även arbeta reflekterande, då en kritisk situation har inträffat. Då analyseras och utvärderas pedagogernas handlingar med frågor som: "vad gjorde vi för misstag?", "vad kan vi göra bättre nästa gång?", "vad var bra eller mindre bra med hur vi hanterade eleven i fråga?". Ett sådant förfaringssätt går väl i linje med Hejlskov Elvéns (2009) tankar om ansvar, som menar att ansvarstagande är ett första

steg för att kunna påverka situationen. Att skolans pedagoger arbetar som ett team är enligt pedagogen också viktigt, att det finns en vi-känsla och att man har tydliga ramar att utgå ifrån. En tanke är att handledning skulle kunna vara ett bra redskap för en arbetsgrupp, för att stärka teamet och för att få ytterligare förståelse för olika situationer som kan uppstå i klassrummen.

Ett flertal av pedagogerna beskriver att de har hanterat kritiska situationer med lugn, det vill säga att de själva har agerat lugnt i de uppkomna situationerna. Att pedagogen utstrålar lugn och pratar med ett lugnande tonfall stämmer överens med lågaffektivt bemötande som Hejlskov Elvén (2009) förespråkar för att undvika ökad affekt. En av pedagogerna beskriver till exempel att han vid ett tillfälle då en elev var utagerande kunde lugna eleven genom att själv tala lugnt och undvika att smittas av elevens oro. När även eleven var lugn kunde de tillsammans prata om vad som hade hänt, varför eleven hade blivit arg och hur eleven kände sig. Detta kan härledas till tankar hos Greene (2011), där han beskriver att pedagogen tillsammans med eleven bör försöka svara på vad som kan vara en utlösande faktor till en kritisk situation.

En annan strategi som pedagogerna har använt för att hantera kritiska situationer med en positiv utgång är avledning. Avledning bör användas i början av en affekt och handlar om att man bryter situationen med något helt annat; man förmår personen som är på väg in i en kritisk situation att tänka på andra saker. Hur konkret man behöver vara beror på vilken nivå eleven befinner sig (Hejlskov Elvén, 2009). Ett förslag kring fortsatt arbete med eleven skulle kunna vara att pedagogen senare återgår till situationen tillsammans med eleven med hjälp av exempelvis "ritprat" (Karlsson, 2011), för att utröna vad som blev fel och ge strategier för hur man kan agera om liknande situationer uppstår.

I några fall av kritiska situationer som pedagogerna tycker har varit svåra att hantera beskriver de att de bland annat har saknat rätt redskap. Greene (2011) menar att det handlar om att som pedagog försöka att ligga steget före. Med god kännedom om eleven kan man så att säga ha kort i rockärmen att plocka fram vid kritiska situationer; om pedagogen till exempel inte har rätt bildstöd med sig kan det istället fungera att avleda. När kommunikationen brister, som i de beskrivna fallen, uppstår en osäkerhet i bemötandet vilket också är signaler som då kan uppfattas av eleven; man talar om att känslor smittas (Danielsson & Liljeroth, 1996; Hejlskov Elvén, 2009; Kinge, 2010). En pedagog beskriver att hon tycker att det underlättar att ha en arbetsplan som är utarbetad för kritiska situationer, vilket kan vara ett sätt att ligga steget före, men att agera intuitivt för att hitta en lösning kan även det ge resultat, då inte alla situationer följer en viss manual (Danielsson & Liljeroth, 1996).

Ibland kan reaktionerna styra, som i fallet där en pedagog skrek tillbaka på en elev. Han agerade instinktivt, smittad av elevens affekt, men kom på sig och försökte vända situationen (Hejlskov Elvén, 2009; Kinge 2010). Det gäller alltså att vara förberedd på det oförutsägbara och att finna lösningar där det händer. Att ligga steget före är ett sätt, som är önskvärt men som kan kräva att man har god kännedom om eleven och kan kartlägga när situationerna uppstår, vilket Greene (2011) förordar i sin metod samarbetsbaserad problemlösning. Men ibland är en "quick fix" nödvändig och då är det viktigt att tänka på vilka signaler man själv sänder ut, att man är lyhörd mot eleven och har några övriga metoder i bakfickan (Kinge, 2010).

När det gäller vilken roll klassrumsmiljön spelar i samband med kritiska situationer och huruvida dessa uppstår i vissa sammanhang men inte i andra, ansåg pedagogernas att de

viktigaste faktorerna är delaktighet, samspel, kommunikation, struktur, tydliggörande miljö och arbetssätt. Detta stämmer överens med Engens et al. (2002) resonemang.

Vissa pedagoger påtalade vikten av att ha gott om utrymme samt en väl avvägd sammansättning och storlek på elevgrupperna. Att ha möjlighet för eleven att gå undan nämns av några pedagoger som ett stöd för vissa elever med behov av avskildhet (Fägerblad, 2011). Personalens kompetens och ledarskap nämns också som viktiga faktorer. Andra pedagoger berörde mer vad de betecknar som faror i miljön, vilket säger något om hur man vill undanröja fysiska element som kan tillföra skador, och vi tolkar det som att man här menar aggressiva utbrott hos elever. Dock tryckte man på elevens rätt att inte känna sig instängd, att elevernas förutsättningar och pedagogernas kunskap är av största vikt för att utforma klassrumsmiljön (Hejlskov Elvén, 2009; SPSM, 2012a).

En pedagog poängterade att han inte kan minnas att han har varit med om en kritisk situation. Han betonade också att han tycker att det viktigt att ha det trevligt. En trevlig stämning menade han uppnås när eleverna känner sig trygga. Denna pedagog har nämnts tidigare som en av dem som har röriga anslagstavlor samt inte använder sig av bildschema et cetera, eftersom han tror att eleverna ändå inte tittar på det. Hejlskov Elvén (2009) beskriver att en miljö som skapar tillit kan minska risken för kritiska situationer. Han menar att elever som känner sig trygga också lättare kan ta misstag som pedagogen kan göra, exempelvis genom brister i sin kommunikation. Kan pedagogens ambition att ha trevligt höra samman med uteblivna kritiska situationer - rörig och otydlig miljö till trots?

Engen et al. (2002) påtalar vikten av att inte fastna i en arbetsmetod som kan tyckas fungera för alla. Vi funderar på hur mycket eleverna utmanas om målet hos pedagogen är att ha det trevligt? Att utveckla olika kompetenser hos eleverna är skolans huvuduppgift (SKOLFS 2013:148). Dessutom utmanas inte pedagogen själv om denne har stagnerat i ett arbetssätt vad gäller att skapa förutsättningar för elevernas utveckling.

7. DISKUSSION

Det här avsnittet kommer till att börja med att problematisera studiens metodologiska utgångspunkter. Efter detta kommer studiens resultat att diskuteras i relation till det relationella och det kategoriska perspektivet och avslutningsvis även betraktas resultatet utifrån det sociokulturella perspektivet på lärande. Avslutningsvis presenteras några funderingar kring specialpedagogiska implikationer samt frågor som har väckts under studiens gång och som skulle kunna fungera som underlag för framtida forskning.

7.1 Metoddiskussion

Hur ser vi på den här studiens styrkor och svagheter beträffande dess tillförlitlighet? I det följande diskuteras tillvägagångssätt och valda metoder och viss kritik som kan sättas i samband med dessa.

Att göra en pilotstudie inför en större uppsats är något som exempelvis Stukát (2011) menar är ett bra sätt att ta reda på om arbetet är genomförbart. Detta har vi dock inte gjort, ej heller

har vi provat våra intervju- och enkätfrågor före själva genomförandet vilket vi ser som en brist i vårt arbete.

Reliabilitet och bortfall är viktiga delar att diskutera. Reliabilitet avser det mätbara resultatets tillförlitlighet. Vad gäller bortfall fick vi erfara att det är lättare att lämna ut enkäter än att få dem tillbaka ifyllda. Analysen av varför så få pedagoger svarade på och återlämnade enkäterna är att de ansåg frågorna för svåra att svara på, något som Stukát (2011) menar kan vara en risk med enkäter. Andra faktorer i sammanhanget skulle kunna vara tidsbrist eller ointresse. Vi överlät tolkningen av begreppet "kritiska situationer" till pedagogerna, vilket vi i efterhand kan se som en otydlighet från vår sida. Dock förklarade vi muntligt för våra informanter att vi åsyftade "situationer som du tycker är besvärliga att hantera". I enkäterna uttryckte vi dock inte detta tillräckligt.

Om man tittar på begreppet kritiska situationer ur ett CIT-perspektiv, menar Flanagan (1954) att kritiska situationer inte nödvändigtvis är kritiska i negativ betydelse, utan situationer som på något vis anger en vändpunkt eller åstadkommer en förändring. De flesta pedagoger i undersökningen gjorde emellertid tolkningen att kritiska situationer innebär något svårhanterligt, och frågorna om miljö i samband med frågor om kritiska situationer gjorde troligen att pedagogerna fick en breddad förståelse för vad vi var ute efter. Till vår fördel anser vi att vi erhöll ett relativt gott underlag för våra frågor eftersom vi ställde samma frågor i intervjuerna som i enkäterna. Att pedagogerna i studien kom att tänka på situationer med utagerande elever eller brister i kommunikationen förefaller tydligt i det insamlade materialet.

Intervjuer kan generera spännande diskussioner. Det finns dock även en del svårigheter som uppstår i samband med denna metod. Att den som intervjuar behärskar ämnesområdet är viktigt, men samtidigt måste man vara vaksam på förväntningar hos sig själv som forskare och hos intervjupersonen. Både den som intervjuar och den som intervjuas har förväntningar om vad intervjun kommer att innebära, vilket kan föra med sig medvetna eller omedvetna ageranden. Kanske ställer den som intervjuar ledande frågor. Kanske säger den som intervjuas inte vad han eller hon tänker utan svarar istället i enlighet med det som han eller hon tror förväntas (Severin, 2002).

CIT kritiserar för att vara för personlig i sin karaktär och teknikens kvalitativa utformning i stort kan ses som svår att generalisera. Annan kritik gentemot tekniken som kan nämnas är bland annat säkerheten i vilken de intervjuade personerna minns och återger kritiska situationer. Analysens olika kategorier är förstås avhängig forskarnas tolkning av resultatet. Några fördelar som kan nämnas är att metoden passar bra i forskning där man studerar olika företeelser utifrån en bred kontext, och därigenom skapa en kunskapsbas (Johansson & Sandberg, 2012a). För oss innebar detta bland annat att sätta oss in i de styr- och policydokument som berör skolverksamheter i allmänhet och gymnasiesärskolan i synnerhet, för att titta närmare på miljö, bemötande och kritiska situationer.

När man som forskare önskar observera en främmande kultur eller miljö behöver man enligt Fangen (2005) söka tillträde till det aktuella forskningsfältet genom att upparbeta ett förtroende för de individer man vill komma nära. Utan förtroende, menar författaren, kommer man aldrig att få ett riktigt tillträde och observationerna kommer då också att bli ytliga. Fangen lyfter fram problematiken att skapa förtroende då man är deltagande observatör under en kort tid, några timmar eller dagar, vilket är fallet i denna studie. Hon menar emellertid att man på kort tid troligtvis kan uppnå ett flyktigt förtroende, som kan vara tillräckligt för att nå sina syften med studien, något som vi har eftersträvat och anser oss ha fått. Däremot kan vi i

efterhand se att vår korta tid på fältet gjort att det inte funnits möjlighet att ställa vissa följdfrågor till pedagogerna. Vi vill också påpeka att vi som observatörer inom det etnografiska fältet är noviser, och att vår kunskap om förfarandet endast existerat på ett teoretiskt plan innan studien ägde rum.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med den här studien är att studera hur pedagoger anpassar klassrumsmiljön för sina elever samt pedagogernas uppfattningar om kritiska situationer och hur de anser att man kan bemöta dessa. Teoretiska utgångspunkter är i denna studie det kategoriska och relationella perspektivet samt det sociokulturella perspektivet på lärande. Här följer en sammanfattning av ett representativt urval från resultatet utifrån studiens frågeställningar, där vi funderar över *varför* det ser ut som det gör, *hur* det kan förstås och även vilka *resultat* detta ger, kopplade till de teoretiska ramarna.

Vad gäller klassrumsmiljöernas utformning och anpassningar åsyftas anpassningar som har gjorts utifrån den forskning som har presenterats i studien, gällande vilka behov elever som har en utvecklingsstörning kan tänkas ha, med eller utan tilläggsdiagnoser.

7.2.1 Ett inkluderande synsätt

Utifrån det relationella perspektivet, som även kallas det inkluderande (Ahlberg, 2007), där man ser elever *i* svårigheter (Persson, 1998), följer här en sammanställning av vad som framkommit genom analysen av materialet sett ur denna vinkel.

Studiens resultat visar att man i enlighet med det relationella perspektivet till viss del har anpassat klassrumsmiljöerna efter de elever som vistas där. Vissa klassrum var avskalade och sparsamt inredda, andra hade ett tydligt system för att markera olika rum och platser. Sådana anpassningar är positivt för elever med svårigheter att sortera intryck (Fägerblad, 2011) samt underlättar för eleverna att känna igen sig (SPSM, 2012c). Några klassrum var väl belysta, medan andra klassrum hade mer dämpad belysning. Ett ljust klassrum är lämpligt för elever som har en synnedsättning och/eller hörselnedsättning (SPSM, 2012c), medan en dämpad belysning är en fördel för elever med perceptionskänslighet (Fägerblad, 2011). I många klassrum fanns hörselkåpor och möbeltassar användes för att dämpa ljudet av skrapande stolar. Detta underlättar för elever som är känsliga för ljud (Fägerblad, 2011). Ett av klassrummen var omsorgsfullt möblerat för att skapa möjlighet till social interaktion, bland annat med hjälp av en soffgrupp. Klassrummets storlek och möblemang har en betydande roll för hur kommunikation och samspel fungerar (SPSM, 2012b).

På den ena skolan fanns också rutsystem och bildschema i varje hemklassrum, där information presenterades om dagens aktiviteter (Mesibov et al., 2007). I en av klasserna hade en elev en egen samling och ett eget schema och i en annan klass hade klassrumsmiljön gjorts avskalad utifrån att en av eleverna i klassen hade behov detta; pedagogerna hade anpassat undervisningen utifrån de enskilda eleverna, vilket kan ses som ett relationellt synsätt (Persson, 1998). Pedagogerna beskrev hur arbetsmaterialet anpassas efter varje elevs behov och intressen, exempelvis genom att eleverna får uppgifter på papper vilket har en tydligare

struktur kring start/stopp än skolböcker. Datorer användes kontinuerligt i klassrummet och det fanns även datorer med anpassade tangentbord.

Flera pedagoger menade att klassrumsmiljön i några avseenden inte var anpassad efter eleverna som vistades där, och uttryckte tankar om vad som skulle kunna bli bättre, vilket överensstämmer med det relationella perspektivet. Pedagogernas är väl medvetna om vikten av delaktighet, samspel, kommunikation, struktur, tydliggörande miljö och arbetssätt.

Då pedagogerna ombads berätta om hur de själva definierar kritiska situationer tog några upp att just olika faktorer i miljön kan utlösa kritiska situationer, till exempel bristande kommunikation från omgivningen, ostrukturerade element och icke anpassat skolmaterial. Här syns relationella tankegångar, det vill säga att problemet finns i miljön runt omkring eleven (Persson, 1998).

En framgångsfaktor som lyfts upp av en av pedagogerna är att även arbeta reflekterande, då en kritisk situation har inträffat. Att arbetslaget tar ett gemensamt ansvar och att pedagogerna analyserar och utvärderar sina roller i samband med den kritiska situationen går väl i linje med det relationella synsättet (Persson, 1998).

7.2.2 Ett traditionellt synsätt

I enlighet med det kategoriska perspektivet, även känt som det traditionella (Ahlberg, 2007), ses elever främst *med* svårigheter (Persson, 1998). Här följer en sammanställning av vad som framkommit genom analysen av materialet sett ur detta synsätt.

Studiens resultat visar också att miljöerna inte alltid är tillräckligt anpassade för eleverna som vistas där, vilket överensstämmer med det kategoriska perspektivet; eleverna får anpassa sig efter de förutsättningar som skolan och klassrummen erbjuder (Persson, 1998). Detta grundas på att den ena skolan saknar tydliga platsangivelser trots lokaler som är svåra att överblicka. Att ha en strukturerad miljö underlättar för elever med till exempel svag central koherens och kort minne att orientera sig (Fägerblad, 2011; SPSM, 2012c; SPSM, 2014b). Ingen av skolorna hade utrymmen för elever som behöver enskildhet. Att kunna gå undan till exempel om en elev upplever svårigheter i samband med socialt samspel är viktigt (Fägerblad, 2011). Att ha denna möjlighet menar Hejlskov Elvén (2009) är viktigt om en elev hamnar i affekt, eller är på väg att göra det. Även för elever med perceptionskänslighet kan avskildhet behövas (Dahlgren, 2014; Fägerblad, 2011).

På den ena skolan sågs ingen tydliggörande information gällande struktur av skoldagen. På den andra skolan fanns utgångsläge för användandet av bildschema och rutsystem (Mesibov et al., 2007), men detta användes inte av alla pedagoger. En av pedagogerna menade att eleverna troligtvis ändå inte tittade på det, vilket vi tolkar som att pedagogen har ett kategoriskt perspektiv beträffande sin syn på eleverna. Under en lektion användes material som inte tycks anpassade efter eleverna. Pedagogen arbetade ämnesspecifikt snarare än utifrån elevernas förkunskaper, något som karaktäriserar det kategoriska perspektivet (Persson, 1998).

Vid frågor om bemötandet av kritiska situationer beskrev vissa pedagoger några elever som "störiga" och "jobbiga", eller associerar kritiska situationer med fysiskt eller verbalt ut-

agerande elever. Detta visar på att man lägger problemet på individen istället för på företeelser i miljön (Persson, 1998).

7.2.3 Slutsats

Studien visar att användandet av pedagogiska hjälpmedel och anpassat stöd varierar, inte bara mellan skolorna utan även mellan olika klassrum och pedagoger, och också hos samma pedagog vid olika tillfällen. Persson (1998) skriver att det relationella synsättet och det kategoriska inte måste utesluta varandra, och det stämmer väl med vår tolkning. Ambitionen att arbeta mer tydliggörande tycks finnas, men kanske är det bekvämlighet som gör att man inte når ända fram? Vilken syn har man på eleverna? Krävs det att elev hamnar i en kritisk situation för att man ska skapa förutsättningar för en fungerande skoldag?

Samtidigt visar analysen att pedagogerna i många fall har funderingar kring förbättringsarbete vad gäller anpassning. Både socialt samspel och presentation av arbetsmaterial är något som pedagogerna menar är viktigt. Ibland försvårar själva skolbyggnaden möjligheter till anpassning. I vissa fall finns det förutsättningar till ökad anpassning, men man har av någon anledning inte valt att ytterligare öka tydligheten i miljön. Varför? Kanske har man utvecklat en miljökultur som känns svår att bryta för den enskilde pedagogen. Pedagogernas förväntningar på klassrummet kan vara att det ska se inbjudande ut, med exempelvis fyllda anslagstavlor där man fäst information och elevarbeten, men kan i praktiken fungera som störande för vissa elever. En avskalad miljö kan vara att föredra, men då kan det istället vara stöttande med tydlighet som till exempel märkt material, färger eller bilder som tydliggör vad som finns och hur det ska användas.

Punktvis fungerar det alltså, enligt studiens resultat, mycket bra och de olika skolorna har driftiga pedagoger som utformar läromedel och skapar fungerande stödåtgärder. Samtidigt väcks några frågor: Vad hade hänt om alla elever alltid fick tillgång till en tydligare struktur? Skulle det spela någon roll för elevernas utveckling och lärande? Kanske har man erfarenhet av att eleverna inte har behov av samling och schema. Är miljön i sig så förutsägbar och trygg att detta bortprioriterats? Har eleverna kunnat vara delaktiga i beslut kring hur man arbetar med tydlighet?

Mot bakgrund av denna studies resultat verkar det således som om de förekommer såväl kategoriska som relationella förhållningssätt och arbetsmetoder på de båda gymnasieskolorna. Bladini (2007) och Nilholm (2007) framhåller att det kategoriska synsättet fortfarande är vanligt i skolverksamheter trots att skolans styrdokument pekar mer åt det relationella hållet. Persson (1998) beskriver att användandet av båda perspektiven kan främja diskussioner kring konsekvenser av dessa båda synsätt.

Ofta lyfts det kategoriska perspektivet fram i en mer negativ bemärkelse, medan det relationella ses som mer positivt laddat (Ahlberg, 2007). Teoretiska förklaringar såsom ovan nämnda formas enligt Clark et al. (1998) inte utifrån vad man säkert vet utan snarare utifrån vad man tror att man vet. Björck-Åkesson och Nilholm (2007) anser att det är viktigt att studera hur de båda perspektiven relaterar till varandra. Vi menar att det är relevant att se svårigheter som uppstår i mötet med miljön vilket det relationella perspektivet tar fasta på, men att viss samstämmighet mellan perspektiven kan råda (Persson, 1998).

7.2.4 Lärande i praktiken

Inom det sociokulturella perspektivet talas om dels språkliga och dels fysiska artefakter som redskap i samverkan mellan människor. Med fysiska artefakter menas redskap som mänskligheten har skapat för att underlätta sin tillvaro, hantera situationer och att utveckla sitt lärande (Säljö, 2010). Utifrån resultatet i föreliggande studie framkommer att de båda skolorna mer eller mindre använder olika typer av sådana redskap. En artefakt som används frekvent är till exempel datorer, varav en hade ett särskilt anpassat tangentbord för en elev med nedsatt synförmåga. Anpassat arbetsmaterial, i form av till exempel stenciler med innehåll baserat på elevernas intressen och kunskapsnivå återfinns också i studiens resultat. Studien visar även att arbetsmaterial som inte var anpassat för eleverna också användes.

Bildscheman där information om dagens aktiviteter presenterades är en annan artefakt som fanns på en av skolorna. Huruvida dessa användes av pedagogerna varierade dock. På samma skola fanns även färgade skyltar uppsatta på dörren intill varje klassrum; ytterligare ett medel för att underlätta tillvaron. Den andra skolan hade många korridorer och trappor, men inga platskartor, vilket är en fysisk artefakt som skulle också kan göra skolvistelsen mer tillgänglig för eleverna.

Det sociokulturella perspektivet betonar också språkliga artefaktens betydelse som redskap i samspel mellan människor. I samband med detta används begreppet ”den närmaste utvecklingszonen”, vilket åsyftar området mellan vad ett barn klarar av på egen hand och vad barnet klarar av med hjälp av någon annan, såsom till exempel en lärare, en annan vuxen eller en kamrat (Vygotskij, 1999). Studiens resultat pekar på att det fanns goda förutsättningar för kommunikation mellan såväl pedagoger och elever, som elever emellan. I samtliga klassrum var flera bord sammansatta med stolar runt omkring och i ett av klassrummen observerades en soffgrupp. Enligt studiens resultat fanns på de båda skolorna elever som inte använde talat språk. Dock påvisar inte resultatet någon användning av alternativ kompletterande kommunikation (AKK), varken hos pedagogerna eller eleverna (Hjälpmiddelsinstitutet, 2014; Wilder & Granlund, 2011).

Enligt det sociokulturella perspektivet kan individen, med hjälp av olika artefakter, lösa problem och behärska praktiska verksamheter som annars skulle vara omöjligt (Säljö, 2010). De kunskaper som individen tillhandahåller tas sedan med i framtida situationer på dennes fortsatta väg genom livet (Vygotskij, 1999). Med studiens resultat i åtanke kan man fråga sig vilken betydelse det uteblivna användandet av till exempel anpassat material, platskartor, bildscheman och AKK spelar för elevernas tillvaro på skolorna? Och framför allt; hur påverkas elevernas möjligheter till lärande och utveckling av att dessa språkliga och fysiska artefakter inte erbjuds?

I den här studien har vi, förutom att studera klassrumsmiljöer, också strävat efter att få en tydligare bild av hur pedagoger tänker kring kritiska situationer samt hur de bemöter elever som hamnar i dessa. Vår definition av kritiska situationer är att de uppstår i eller kring klassrummet; situationer som pedagogen upplever som besvärliga att hantera. Vi menar att en kritisk situation uppstår i samband med en elevs funktionsnedsättning, till följd av otydlighet i miljö och kommunikation från omgivningen. Flanagan (1954) beskriver att en kritisk situation kan vara både positiv eller negativ och framhåller att det viktiga är att situationen påverkar utgången av händelsen, det vill säga att den är meningsfull för det som sker efteråt. Med detta i åtanke ska vi nu titta på, med sociokulturella glasögon, om pedagogernas tankar beträffande kritiska situationer, mynnar ut i någon form av lärande.

Enligt det sociokulturella perspektivet approprierar individen, det vill säga tar över och tar till sig, andra människors kunskaper och erfarenheter i samspelssituationer. Samtidigt erhåller individen, genom dessa situationer, insikter och ser mönster och möjligheter gällande de redskap som han eller hon redan känner till och behärskar (Säljö, 2010).

Enligt studiens resultat uttryckte ett flertal av pedagogerna tankar som tyder på att de reflekterar över sitt lärande i samband med kritiska situationer. En av pedagogerna berättade om en situation där hon inte visste hur hon skulle bemöta en elev som var på väg att hamna i affekt. Hon fick vid detta tillfälle stöd att hantera situationen av en annan pedagog, som kunde se situationen ur en annan synvinkel och genom avledning bemöta eleven utifrån dennes behov. När pedagogen funderade över sin egen hantering av situationen och hur hon skulle kunna ha gjort istället, berättade hon att hon skulle kunna hittat något som kunde locka eleven att fokusera på något annat än det affektutlösande, det vill säga avledning. Hon funderade också kring att hon skulle kunna haft med sig bilder eller förklaringar på oväntade situationer, så kallat bildstöd. Pedagogens funderingar visar att hon har approprierat sin kollegas kunskaper gällande hur eleven kunde avledas från att hamna i en affektsituation. Samtidigt har hon också funderat vidare hur liknande situationer skulle kunna hanteras i framtiden.

Det sociokulturella perspektivet betonar att kommunikation är en förutsättning för att individen ska bli delaktig i kunskaper och färdigheter. Att människan ständigt är lärande är också utmärkande för perspektivet; lärande sker i varje samtal, handling och händelse (Säljö, 2010). En av studiens pedagoger delade med sig av sina tankar kring kommunikation och att det kan bli missförstånd vid avsaknad av kommunikationsredskap, när det gäller att förstå vad eleven uttrycker. Pedagogen menar att det blir en lärdom för henne när hon till slut förstår eleven.

En annan pedagog berättade att hon anser det viktigt att fundera kring varför en kritisk situation uppstod och i synnerhet hur pedagogerna i arbetslaget hanterade situationen. Vad var bra eller mindre bra hur pedagogerna bemötte eleven? Vilka misstag gjordes och vad kan göras bättre nästa gång? Pedagogens funderingar ger intryck av att hon strävar efter att utveckla sitt lärande tillsammans med andra pedagoger som var närvarande i den aktuella situationen.

7.3 Slutdiskussion

Innan vi beslutade oss för att ge oss ut på fältet och observera i gymnasiesärskolor hade vi begränsad kunskap om verksamheterna. Ingen av oss hade tidigare varit på en särskola och våra föreställningar rörde sig kring att man troligtvis arbetade med tydliggörande pedagogik och att man då och då upplevde kritiska situationer. Övergripande kunskap om anpassad miljö, hjälpmedel och stöd, diagnos och gymnasiesärskolans uppdrag har vi till stor del tillskansat oss under studiens gång.

Våra tankar kring kritiska situationer handlade om att elever på olika sätt inte kunde tillgodogöra sig undervisningen, att affektsituationer, låsningar eller inåtvändhet kunde påverka lärsituationerna. Vi trodde att vi skulle få uppleva något av detta på fältet, vilket vi inte gjorde. Istället möttes vi av elever som vi uppfattade som harmoniska och nöjda. Flera pedagoger i studien har påtalat att de bemöter kritiska situationer med lugn, vilket vi kopplat samman med låg-affektivt bemötande (Hejlskov Elvén, 2009). Det tycks vara en fungerande

metod i många fall. Vi såg dock inga situationer som krävde vare sig lugn eller avledning, däremot såg vi en hel del humor och värme i samspelet mellan pedagog och elev.

Vår ambition var i grunden att fokusera på lärande, både pedagogens och elevens, då kritiska situationer uppstått. Genom våra frågor och observationer har vi ändå tangerat den ursprungliga planen och under analysen har vi även haft på oss våra sociokulturella glasögon som en övergripande teori. Man kan säga att vi dock fokuserat på pedagogernas lärande i förhållande till kritiska situationer och bemötandet vid dessa.

Vi har fått inblick i gymnasiesärskolans värld, och träffat både utbildad och outbildad personal. Oftast har det förekommit en utbildad pedagog eller specialpedagog i klassrummet, tillsammans med en eller två assistenter eller habiliteringspersonal som ofta varit utbildade. I samband med detta har vi också upplevt en viss hierarki i betydelsen vem som har mest makt i klassrummet, men även goda arbetslag med stor samarbetslust. Vi har funderat på vilka pedagogiska konsekvenser det kan innebära att ha en blandad arbetsgrupp med olika professioner. Det skulle vara lätt att påstå att undervisningen hade blivit bättre om alla anställda varit utbildade inom pedagogik, men det är också möjligt att olika bakgrund tillför en breddad kunskap kring eleverna. Man behöver kanske inte vara utbildad pedagog för att vara den trygga vuxne som kan ha ett empatiskt arbetssätt och hjälpa elever med såväl stöd som viss omvårdnad. Engen et al. (2002) menar att personalens erfarenheter och det gemensamma kunnandet, genom reflektion och erfarenhetsutbyte, kan generera lösningar på olika problem.

I klassrummen arbetade man olika. Några pedagoger menade att det var viktigt att utmana och uppmuntra eleverna mot ett större egenansvar. Andra tycktes mindre benägna att utmana. Om en arbetsmetod visat sig svara mot några elevers behov är det lätt att man fortsätter att använda den metoden av gammal vana och utan att reflektera över andra elevers individuella behov:

Det finns en önskan och en längtan efter "rätt" teknik, metod och arbetssätt [...]. Ju mer komplex och svårfångad verkligheten är ju starkare önskan om en strukturerad metod för att möta denna komplexitet. (Engen et al., 2002, s. 41)

Detta tycker vi oss ha sett på de skolor vi varit på. Av vana eller bekvämlighet har man minskat de pedagogiska ambitionerna att arbeta tydliggörande eftersom man troligtvis anser att det fungerar ändå.

Genom historien har vi sett att synsättet på människor med utvecklingsstörning har förändrats. Långsamt har en större förståelse, ett intresse och en känsla av delaktighet skapats; att tänka eller utvecklas annorlunda är inte märkligare än att vi alla är unika individer och det är allas vår skyldighet att slå vakt om rätten att få vara den man är. Under studiens gång har vi funderat kring begreppen utvecklingsstörning och särskola då vi tycker att båda orden har en negativ klang. Är det på grund av normativa tankegångar? Att orden störning och sär konnoterar något vi ser som negativt eftersom dessa ord historiskt sett är att betrakta som något som beskriver ett avsteg från normalitet? Påverkar orden synsättet på människor med denna funktionsnedsättning och skolor som är anpassade för de som går där? Våra första observationer av hur skolorna i den här studien nästan låg gömda mellan höga hus, med intetsägande entréer och små skyltar, fick oss att fundera på om särskolan fortfarande betraktas som separerad från övriga samhället.

Inledningsvis presenterade vi ett citat där en särskola agerade efter, vad vi anser, en förlegad människosyn. Efter att vi själva fått ta del av de två gymnasiesärskolor som givit oss tillträde att utföra vår studie har vi sett att de flesta pedagoger som vi mött har ett engagemang och en vilja att arbeta för bättre förutsättningar för sina elever. En av pedagogerna vi träffade under studiens gång menade att alla elever på alla skolor skulle vara behjälpta av att ha den struktur, tydlighet och även medmänsklighet omkring sig som han ansåg kännetecknar särskolan. Det tror vi också. För när gymnasiesärskolan fungerar som bäst, så har den alla förutsättningar att vara riktigt bra. Han sa: "Alla borde gå i särskolan!", och det tyckte vi var så fint sagt att vi lät det bli titeln på det här arbetet.

7.4 Didaktiska och specialpedagogiska implikationer

Vad kan den här studien innebära för det specialpedagogiska området inom särskola? Studien visar att gymnasiesärskolans pedagoger på de aktuella skolorna har många tankar om vad som skulle kunna förbättras i klassrumsmiljön för de elever som vistas där, men resultatet pekar också på att det finns pedagoger som tycker att det är "bra som det är". Det är viktigt att pedagoger får möjlighet att tillsammans reflektera över syftet med att anpassa miljö och arbetsmaterial; vad eleverna har för behov och hur anpassningar kan främja deras lärande och utveckling.

Likaså är det viktigt att pedagoger ges möjlighet att fundera över kritiska situationer och bemötande i samband med dessa. Att leda samtal om sådana frågor skulle vara en viktig uppgift för en specialpedagog; genom att utmana och uppmuntra pedagogerna att uttrycka sina tankar och erfarenheter och diskutera dessa i relation till samtida forskning.

7.5 Vidare forskning

Under studiens gång har många frågor väckts, som skulle vara tänkbara som forskningsfrågor för framtida studier, där vi tänker oss särskolan som en plattform som kan vara intressant för dessa frågor. Vi har mött både specialpedagoger, pedagoger och assistenter och kommit att fundera över olika professioners påverkan och maktstrukturer i klassrummet. Hur ser samarbetet ut, vilka hierarkier finns och hur uttrycks de?

Det skulle vara intressant att titta närmare på elevernas faktiska möjlighet till delaktighet, något som finns med i såväl läroplaner som i verksamhetsbeskrivningar. Vilken möjlighet ges elever att påverka sin undervisning? Eftersom denna studie fokuserat på pedagogernas uppfattningar kring kritiska situationer, vore det även spännande att ta reda på vad elever uppfattar som kritiska situationer? Hur hanterar elever i särskolan dessa och hur uppfattas pedagoger ur ett elevperspektiv?

Många av svaren vid de intervjuer och enkäter som gjorts i denna studie är kanske väl tillrättalagda och enligt rådande ideal, om man väljer att vara kritisk i sin tolkning. Vi kan dock inte säga att vi misstror våra informanter, men en sista intressant fråga för vidare forskning skulle kunna vara: Gör de som de säger att de gör? Vi har endast skrapat på ytan av intressanta iakttagelser av pedagogernas, och för all del den övriga personalens, förmåga att omsätta ord i handling.

REFERENSLITTERATUR

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Andersson, B-E. & Nilsson, S-G. (1966). *Arbets- och utbildningsanalyser med hjälp av critical incident metoden*. Uddevalla: Akademiförlaget.
- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Malmö: Liber AB.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (s. 7-16). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Björndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat - observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Bladini, K. (2007). Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 199-222). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. S. (2004). *Social Research Methods*. (2nd ed). Oxford: Oxford University Press Inc.
- Clark, C., Dyson A. & Millward, A. (1998). Introducing the issue of theorising. I C. Clark A, Dyson, & A. Millward (Ed.), *Theorising Special Education*. (s. 1-6). London and New York: Routledge.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande - förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber AB.
- Engen, T., Klippe, A. & Skoglund, P. (2002). *Att ge vardagsstöd till människor med funktionshinder - förändrade verksamheter eller verksamma förändringar?* (Rapport 4:2002). Göteborg: FoU i Väst.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- Flanagan, J. C. (1954). *The critical incident technique*. Psychological Bulletin vol.51, no.4. s.327-358.
- Gillberg, C. (2008). *Ett barn i varje klass - om ADHD och DAMP*. Stockholm: Cura förlag och utbildning AB.
- Granlund, M. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman & S. Antonson. (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 12-19). Malmö: Liber AB.
- Greene, W. R. (2011). *Vilse i skolan - hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping Studies in Arts and Science No. 387. Linköpings universitet: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier
- Grunewald, K. (2008). *Från idiot till medborgare. De utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia Förlag AB.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535-548.
- Johansson, I. & Sandberg, A. (2012a). CIT-en metod för att analysera professionellt arbete. I A. Sandberg & M. Sandström (Red.), *Kritiska händelser för lärande i förskolan* (s. 11-22). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. & Sandberg, A. (2012b). Lärande och delaktighet i förskolan. I A. Sandberg &

- M. Sandström (Red.), *Kritiska händelser för lärande i förskolan* (s. 23-37). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, B. (2011). Psykoterapi och specialpedagogiska program vid intellektuell funktionsnedsättning. I L. Söderman & S. Antonson. (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 216-223). Malmö: Liber AB.
- Kinge, E. (2010). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson-Severinsson, M-L., Andersson, O. & Tideman, M. (2009). *Det relativa handikappbegreppets framväxt och etablering*. Halmstad: Wigforssgruppen, Högskolan i Halmstad.
- Levén, A. (2011). Minnesfunktioner och kognitiv assistans. I L. Söderman & S. Antonson. (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 206-213). Malmö: Liber AB.
- McDonnel, A., Reeves, S., Johnson, A. & Lane, A. (1998) Managing challenging behavior in an adult with learning disabilities: The use of low arousal approach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 26(2), 163-171.
- Mesibov, G.B., Shea, V., Schopler, E. (2007) *TEACCH vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T. Sörlie, M-A. Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar - teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken - motiveringar, genomförande och konsekvenser. Specialpedagogiska rapporter, nr.11*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Salamancadeklarationen. (1996). *Om principer, inriktning och praxis i undervisning av elever i behov av särskilt stöd*. Svenska Unescorådets skriftserie, 4.
- Severin, R. (2002). *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring* (Göteborg studies in educational sciences, 182.). Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2013:148. *Förordning om läroplan för gymnasiesärskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan - det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp. 270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Allmänna råd för mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013b). *Gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K. & Tideman, M. (2011). Särskola, kategorisering och vanliggörande. I L. Söderman & S. Antonson. (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 129-144). Malmö: Liber AB.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Söder, M. (2011). Omsorgsideologins utveckling. I L. Söderman & S. Antonson. (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 264-271). Malmö: Liber AB.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utholm, I. (1998). Barn med utvecklingsstörning. I N. Ericsson. (Red.), *Att möta barn i behov av särskilt stöd* (s. 73-111). Stockholm: Liber AB.
- Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*.

- Stockholm: Regeringskansliet.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wilder, J. & Granlund, M. (2011). Personer som har flerfunktionshinder. I L. Söderman & S. Antonson. (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 29-36). Malmö: Liber AB.
- Winlund, G (2011). *Livskvalitet trots många hinder*. I L. Söderman & S. Antonson. (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s. 20-28). Malmö: Liber AB.

Elektroniska referenser

- Abrahamsson, L., Grann, L., Hejlskov Elvén, B., Nordin-Olsson, E., Råberg, E. & Sjölund, A. (2014, februari). Fel att bälta barn i särskolan. *Skolvärlden*. Hämtad 2014-05-19 från: <http://www.skolvärlden.se/artiklar/fel-att-balta-barn-i-sarskolan>
- Axelsson, M. (2009, juni). Inlåsta, övergivna och gömda. *Dagens Nyheter*. Hämtad 2014-04-04 från: <http://www.dn.se/kultur-noje/essa/inlasta-overgivna-och-gomda>
- Dahlgren, S. (2014). *Annorlunda tänkande vid utvecklingsstörning*. Hämtad 2014-04-29 från: http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/kognitivasvarigheter_20140303ahorarefarg.pdf
- FUB. (2014). *Historik*. Hämtad 2014-04-01 från: <http://www.fub.se/omfub/organisation/riksforbunde/historik>
- FUB. (2013). *Utvecklingsstörning - Vilket ord används?* Hämtad 2014-04-01 från: <http://www.fub.se/utvecklingsstorning/vilket-ord-anvands>
- Fäberblad, H. (2011). *Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskola och gymnasium - information, förhållningssätt, pedagogik*. Hämtad 2014-04-18 från: <http://www.publicerat.habilitering.nu/sll/export/sites/sll/downloads/aspergers-syndrom-i-grundskola-och-gymnasium.pdf>
- Habilitering & Hälsa. (2011). *Fakta om utvecklingsstörning*. Hämtad 2014-05-03 från: <http://www.publicerat.habilitering.nu/sll/export/sites/sll/downloads/fakta-om-utvecklingsstorning.pdf>
- Hedman, E. (februari, 2014). Det finns stöd för att använda metoden. *Skolvärlden*. Hämtad 2014-05-19 från: <http://www.skolvärlden.se/artiklar/det-finns-stod-att-anvanda-metoden>
- Hjälpmedelsinstitutet. (2014). *Vad är AKK?* Hämtad 2014-05-19 från: <http://www.hi.se/Global/dokument/publikationer/2010/10305-vad-ar-akk.pdf>
- Prodait. (2014). *Critical Incident Analysis*. Hämtad 2013-12-18 från: <http://www.prodait.iehosting.co.uk/approaches/cia/index.php>
- RBUE. (2014). *Vad är cerebral pares?* Hämtad 2014-05-06 från: <http://www.rbu.se/diagnos/cerebral-pares>
- SOU 2003:35. Carlbeck-kommittén, betänkande. (2003). *För den jag är*. Hämtad 2014-03-29 från: <http://www.regeringen.se/content/1/c4/09/90/3f7d5266.pdf>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012a). *Tillgänglighetsmodell*. Hämtad 2014-04-30 från: <https://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Tillganglighet/Tillganglighetsmodell>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012b). *Lärmiljö: Inne*. Hämtad 2014-04-30 från: <https://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Tillganglighet/Larmiljo/Inne>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012c). *Lärmiljö: Färger och kontraster*. Hämtad 2014-04-30 från: <https://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Tillganglighet/Larmiljo/Visuell-miljo/Farger-och-kontraster>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012d). *Lärmiljö: Visuellt miljö*. Hämtad 2014-04-30 från: <https://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Tillganglighet/Larmiljo/Visuell-miljo>
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2013). *Litteratur om Autism, ADHD och Aspergers syndrom*. Hämtad 2013-12-27 från:
- Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (2014a). *Funktionsnedsättningar*. Hämtad 2014-04-19

från: <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Funktionsnedsattningar>
Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2014b). *Utvecklingsstörning*. Hämtad 2014-04-22
från: <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Funktionsnedsattningar/Utvecklingsstornig>
Vetenskapsrådet. (2010). *Vetenskapsrådets faktablad 2010*. Hämtad 2013-12-18 från:
<http://www.vr.se/download/18.5adac704126af4b4be2800018520/1271414276941/Faktablad+Etik+vid+Vetenskapsr%C3%A5det.pdf>
Vårdguiden. (2013). *Utvecklingsstörning*. Hämtad 2014-04-01 från:
<http://www.1177.se/Vastra-Gotaland/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Utvecklingsstornig>

Bilaga 1

2014-02-23

Hej!

Jag heter Charlotta och är student på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Den här terminen skriver jag en uppsats där jag, genom observationer och intervjuer/enkäter med lärare, önskar få större kunskap om lärmiljöer och aktiviteter i några gymnasiesärskolor. Fokus kommer att vara klassrumsmiljön och pedagogernas arbete.

Jag kommer att besöka skolan under några skoldagar och kommer att finnas med i klassrummet och i verksamheten. Skolans namn eller plats kommer inte att anges i studien.

Om Du/Ni har frågor och funderingar kring studien – kontakta mig gärna!
charlotta.brorsson@hotmail.com

Med vänlig hälsning,
Charlotta Brorsson

Min handledare vid Göteborgs universitet heter Lena Fridlund: lana.fridlund@ped.gu.se.

2014-02-23

Hej!

Jag heter Sara och är student på Specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Den här terminen skriver jag en uppsats där jag, genom observationer och intervjuer/enkäter med lärare, önskar få större kunskap om lärmiljöer och aktiviteter i några gymnasiesärskolor. Fokus kommer att vara klassrumsmiljön och pedagogernas arbete.

Jag kommer att besöka skolan under några skoldagar och kommer att finnas med i klassrummet och i verksamheten. Skolans namn eller plats kommer inte att anges i studien.

Om Du/Ni har frågor och funderingar kring studien – kontakta mig gärna!
saraostberg78@gmail.com

Med vänlig hälsning,
Sara Östberg

Min handledare vid Göteborgs universitet heter Lena Fridlund: lana.fridlund@ped.gu.se.

Bilaga 2

Intervju- och enkätguide

- Hur tänker du kring klassrumsmiljön och elevernas arbetsmaterial?
- Vad är en kritisk situation i klassrummet, enligt dig? Hur skulle du beskriva den?
- Kan du berätta om en kritisk situation som du kände att du kunde hantera? Vad hände? Vad gjorde du?
- Kan du berätta om en kritisk situation som du tyckte var svår att hantera? Vad hände? Vad gjorde du? Sådär i efterhand, skulle du kunna ha gjort på något annat sätt? Varför?
- Kan du se att kritiska situationer uppstår i vissa sammanhang, men inte i andra? Vad tror du att anledningen är?
- Tror du att miljön i klassrummet är viktig vid kritiska situationer? Hur? Varför?